

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені В.Н. КАРАЗІНА

**ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ
НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ. ДОСВІД. ПОШУКИ

Збірник наукових праць

Випуск 19

Започаткований у 1996 році

Харків
2011

УДК 811: 37.02

ISSN 2073-4379

Затверджено до друку рішенням Вченої ради Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол № 12 від 28.11.2011.)

Розглядаються теоретичні та методичні питання викладання мов у вищих навчальних закладах, принципи створення підручників та навчальних посібників, аспекти мови та місце культурології у процесі навчання іноземних мов, міжпредметні зв'язки.

Для методистів, викладачів, аспірантів та здобувачів.

Редакційна колегія:

Л.М.Черноватий, академік АНВШ України, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна (головний редактор);
Є.П.Голобородько, член-кор. НАПН України, докт. пед. наук, проф., Південно-український регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів (Херсон);
Л.В. Вознюк, докт. пед. наук, проф., Тернопільський національний університет ім. Володимира Гнатюка;
С.С. Єрмаков, докт. пед. наук, проф., Харківська державна академія дизайну і мистецтв;
Г.О. Михайловська, докт. пед. наук, проф., Херсонський державний університет;
Л.С. Нечепоренко, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна;
В.Г. Пасинок, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна;
Н.І. Ушакова, докт. пед. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна,
Л.Б. Бей, канд. пед. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна;
В.В. Місеньова, канд. філол. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна,
О.М. Тростинська, канд. філол. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна.

Відповідальний секретар: І. І. Черненко

Адреса редакційної колегії:

61077, Харків, пл. Свободи, 4

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,

Кафедра мовної підготовки іноземних громадян, к. III-80,

e-mail: movnapid@univer.kharkov.ua

<http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik>

Усі статті прорецензовано.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ 8072 від 29.10.2003.

© Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2011

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ,
МОЛОДЕЖИ И СПОРТА УКРАИНЫ

ХАРЬКОВСКИЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени В.Н. КАРАЗИНА

**ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКОВ
В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ОПЫТ. ПОИСКИ

Сборник научных трудов

Выпуск 19

Основан в 1996 году

Харьков
2011

ЗМІСТ

Артеменко Т.М., Липко І.П. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	7
Воронова Л.В. ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	14
Гіль С.І. ДО ПИТАННЯ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ.....	23
Иванова Т.А., Винниченко С.Д., Гурмурадова С. К ВОПРОСУ О РОЛИ ГЛАСНЫХ И СОГЛАСНЫХ В ЗВУКОВЫХ ТРАДИЦИЯХ РУССКОГО И ТУРКМЕНСКОГО ЯЗЫКОВ	28
Кіршова О.В. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ	33
Котова А.В. ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	41
Кустовська І.М., Ліхневська Т.А. ЗАСОБИ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ	48
Кушнір І.М. МЕТОДИЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ	57
Ли Шуцзинь СОПОСТАВЛЕНИЕ АРТИКУЛЯЦИОННЫХ БАЗ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ: ВОКАЛИЗМ	64

Ли Шуцзинь СОПОСТАВЛЕНИЕ АРТИКУЛЯЦИОННЫХ БАЗ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ: КОНСОНАНТИЗМ	73
Ольховська А.С. ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧІ ІМПЛІКАТУР ТЕКСТУ ОРИГІНАЛУ В ТЕКСТІ ПЕРЕКЛАДУ	83
Петров І.В. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ РОСІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ ЯК ІНОЗЕМНИХ	91
Пономарьова О.І., Ковальова А.В. МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ	97
Рибінська Ю.А. МЕТОД АСОЦІАЦІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	105
Світлична О.Р. РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ УСНОГО ПОСЛІДОВНОГО ДВОСТОРОНЬОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ	113
Склярєнко О.А. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕНСИВНИХ МЕТОДИК ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГУ	121
Тучина Н.В., Каминін І.М. ТЕСТУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	128
Ушакова Н.І., Дубічинський В.В., Тростинська О.М. КОНЦЕПЦІЯ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМЦІВ У ВНЗ УКРАЇНИ	136

ПЕРЕДМОВА

Освітній простір існує в умовах активного розвитку міжнаціональних, міжкультурних, міжособистісних відносин. У такому контексті перед системою мовної освіти постають завдання наукового вивчення і вдосконалення шляхів всебічного розвитку особистості засобами рідної та іноземних мов.

Загальну мету сучасної освіти науковці визначають як формування людини моральної, Homo moralis, а вивчення мови як засіб професійного становлення та розвитку особистості, здатної вести діалог культур.

Актуальним завданням вітчизняної лінгводидактики є розробка концепції мовної освіти, зокрема концепції мовної підготовки іноземців, що навчаються в українських ВНЗ. Навчання іноземних студентів є важливим чинником становлення української держави як рівноправного партнера у створенні світового освітнього простору.

Концепція мовної освіти має ґрунтуватися на основних положеннях Конституції України, законах України “Про освіту”, Державній національній програмі “Освіта: Україна XXI століття”, Європейській хартії регіональних мов або мов меншин, Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти.

Ці завдання знайшли відображення в роботах авторів, що увійшли до чергового збірника наукових праць. Дослідники висвітлюють широке коло методичних проблем, зокрема питання порівняльного вивчення мов задля оптимізації навчального процесу, викладання аспектів мови, формування соціокультурної компетентності, питання організації різних форм контролю, вивчення мови професійного спрямування, формування мотивації вивчення мови, використання нових технологій, сучасної інтерпретації інтенсивних методів навчання.

Редакційна колегія сподівається, що матеріали збірника будуть корисними всім, хто спрямовує наукові та методичні зусилля на вдосконалення мовної освіти, викладання мов у вищих навчальних закладах.

Редакційна колегія

УДК 81'243'27:378.147

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*Артеменко Т.М., канд. філол. наук,
Липко І.П., канд. філол. наук (Харків)*

Стаття присвячена дослідженню ефективного функціонування констативних реплік-відповідей з урахуванням реальних явищ комунікації. Надається семантична та прагматична характеристика реплік з урахуванням комунікативних інтенцій адресата.

Ключові слова: комунікативна інтенція, діалог, мовленнєва діяльність, репліка-відповідь.

Артеменко Т.Н., Липко И.П. Социокультурный аспект преподавания иностранного языка. Статья посвящена исследованию эффективного функционирования констативных ответных реплик с учетом реальных явлений коммуникации. Представлена семантическая и прагматическая характеристика реплик с учетом коммуникативных интенций адресата.

Ключевые слова: коммуникативная интенция, диалог, речевая деятельность, ответная реплика.

Artemenko T., Lipko I. Social and Cultural Aspects of Foreign Language Teaching. The purpose of the paper is to investigate the effective functioning of the reply statements in real communication. Semantic and pragmatic peculiarities of the reply statements are given depending on the hearer's communicative intentions.

Key words: communicative intention, dialogue, speech activity, reply statement.

На сучасному етапі розвитку суспільства кардинально змінюється ставлення до навчання іноземних мов. Різноманітні стратегії навчання, які спрямовані на пошук нових шляхів викладання іноземних мов, у цілому мають на меті не тільки вивчення мови, а й оволодіння іншомовною культурою у широкому сенсі. Актуальним у зв'язку з цим є вивчення мови у широкому соціокультурному контексті, що веде до практичного оволодіння іноземною мовою. Належність людини до певної соціальної групи у будь-якій культурі обумовлює її мовну

© Артеменко Т.М., Липко І.П., 2011

поведінку [1:57]. Питання “прагматичної міжкультурної компетенції” досліджуються багатьма вченими. Результати цих досліджень втілюються у практику викладання іноземних мов, у формування комунікативної компетенції тих, хто навчається. З питанням комунікативної компетенції пов’язано поняття мовної комунікативної діяльності, яка на сучасному етапі є об’єктом навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Такий підхід пов’язано з комунікативними потребами майбутніх фахівців. Саме знання закономірностей функціонування мовних одиниць, а не тільки їх семантичних особливостей, допоможе молоді, яка багато спілкується з представниками інших культур, орієнтуватися в соціокультурних аспектах життєдіяльності людей в інших країнах.

Зазначений підхід до викладання іноземних мов, який ураховує вербальний рівень соціокультурної комунікації, сприяє ефективному оволодінню іноземною мовою. При зазначеному підході змінюються методики викладання, які повинні бути спрямовані на навчання ефективного спілкування, при якому мова вивчається як засіб впливу однієї людини на іншу у процесі комунікативної діяльності. Теорія мовленнєвого впливу базується на розумінні мовленнєвої дії як такої, яка здійснюється згідно з певними немовними установками і конвенціями. Основним у мовленнєвій діяльності є відношення між суб’єктами і об’єктами цієї діяльності. Основою поняття діяльності є суб’єкт діяльності, який змінює світ згідно зі своїми цілями. При вивченні іноземної мови необхідним стає аналіз реального функціонування мови суб’єктів і об’єктів, екстралінгвістичних факторів. Комунікативні аспекти мовленнєвої діяльності повинні бути у центрі уваги викладача іноземної мови, тому що саме вони впливають на мовленнєву поведінку тих, хто спілкується. Основна мета вивчення мови – навчитися використовувати мову для успішної комунікації, для реалізації своїх комунікативних завдань. Реальне функціонування мовних одиниць, яке відображає їх комунікативне призначення, можна спостерігати і вивчати на прикладі діалогічного дискурсу, який є формою міжособової мовленнєвої взаємодії [2:53]. Бажано, щоб викладачі іноземної мови приділяли достатньо уваги аналізу як семантичних, так і прагматичних особливостей діалогу, навчали студентів успішної комунікації. **Об’єктом** дослідження даної статті є прагматичні й семантичні особливості дисоціативно-спрямованих

констативних реплік-відповідей діалогу, у яких дисоціація конкретизується у тактиках протиставлення, пояснення, непрямой відповіді. Актуальність такого дослідження обумовлена широким використанням констативних форм спілкування в комунікативному процесі. Предметом дослідження є прагматичні й семантичні особливості дисоціативно-спрямованих констативних реплік-відповідей у констативному діалозі. **Мета** статті – аналіз прагматичних і семантичних аспектів дисоціативно-спрямованих констативних реплік-відповідей діалогу й виділення діалогічних взаємодій протиставлення, пояснення, непрямой відповіді, які обумовлені певними цілями комунікантів.

Аналіз мовного матеріалу свідчить про те, що зміст дисоціативно-спрямованих констативних реплік включає не тільки значення заперечення, а також може мати значення протиставлення, пояснення, непрямой відповіді, які обумовлені прагматичними намірами комунікантів.

При використанні комунікантами тактики протиставлення реалізуються принципи антитези і протиставлення-компромісу. Елементами, які протиставляються, можуть бути об’єкти, номінації часу, предикати, значення протиставлення при цьому може інтенсифікуватися за допомогою форматорів впевненості, наприклад:

Ernest: You are a funny kid.

Carol: I am not very funny and I'm certainly not a kid /J.Priestly/

Протиставлення може супроводжуватися узагальненням об’єктних номінацій, наприклад:

– He says in the complaint that you stamped the man while he was lying on the ground!

– I never stamped anybody in my life /I.Shaw/.

У сферу протиставлення також можуть включатися суб’єкти і предикати, наприклад:

Susan: Aaron, darling! You look rested. I'm glad.

Aaron: You look tired. I'm sad /D.Schary/.

Опозиційні відношення можуть виникати також між імпліцитними і експліцитними елементами зазначених реплік, наприклад:

Willy: I'll go to Boston.

Howard: Willy, you can't go to Boston for us /A.Miller/.

У сферу протиставлення у цьому випадку включено пресупозиції

можливості. Репліка-відповідь може вказувати на об'єктивну неможливість виконання дії, наприклад:

Soldier: I think he is dead.

Shogo:/horrificed/. He can't be dead! /E.Bond/.

Смислові зв'язки реплік діалогу можуть відображати відношення протиставлення-компромісу, при цьому вони не завжди є однозначними, наприклад:

Bimbo: Your guards are a bit rough!

Dr. Dish. They're good enough fellows when you get to know them /E.Wilson/.

Тактика пояснення передбачає такий вид діалогічної взаємодії, при якому має місце тлумачення репліки-відповіді як фактора – причини незгоди адресата, його негативного ставлення до змісту початкової репліки. Репліки, якими реалізується вказана тактика, можуть включати аргументовану незгоду. Поєднання структури аргументації з мовленнєвою поведінкою у процесі спілкування відображає загальну комунікацію. Прикладом такої репліки може бути наступне діалогічне сполучення:

Mrs. Ellis: Well... They must have sent it here by mistake.

Joan: /glancing at the label/: It's the right address/D.Storey/.

Слід підкреслити, що дослідження мовного матеріалу демонструє декілька варіантів реплік незгоди, у які включено пояснення. Це може бути пояснення, яке є виправданням подій та фактів, які подаються у початковій репліці. Деякі граматичні засоби, такі, наприклад, як частка *only* можуть бути засобом інтенсифікації. Це підкреслює причину, яку не можна не ураховувати, наприклад:

Kukachin: I suppose you are relieved to get me here alive, and deliver me – like a cow!

Marco/injuredly/: I've only carried out your own grand-father's orders! /E.O'Neill/.

Пояснення також може висловлювати подив, який відображає емоційний стан адресата. Це є реакція на зміст початкової репліки. При цьому може мати місце контрадикторність, яка досягається контекстуально, за допомогою сполучника *but*. Контрадикторність може посилюватися за допомогою різноманітних засобів інтенсифікації висловлювання: за допомогою частки *only*, посилюючих прислівників, за допомогою ступенів порівняння прикметників, наприклад:

Mrs.Dot: If two young things are thrown together with a certain amount of skill they always marry.

Aunt Elize: But they hardly know one another /S. Maugham/.

Аналіз мовного матеріалу дозволяє також виділити значення пояснення-заспокоєння. Це значення обумовлено емоційним станом адресанта. Мовними засобами реалізації комунікативного наміру адресата є, наприклад, семантика використаних у репліці слівосполучення *even*, посилюючий прислівник *really*, словосполучення *thank God* та ін. У репліці-відповіді, яка представлена складними мовленнєвими актами, компонентні мовленнєві акти пов'язані відношенням пояснення, наприклад:

Healey: Dear, dear. The Cannon will be very upset about this.

Wander Regan: There's not much harm done, thank God. They don't have to put a death certificate against the receipt for his live body /B.Behan/.

Аналіз комунікативних особливостей діалогу дозволяє виділити групу реплік, які висловлюють негативне ставлення до змісту початкової репліки. В той же час такі репліки спрямовані на користь адресанта. До них належать, наприклад, пояснення-попередження про негативні наслідки можливої події, яка може здійснитися по відношенню до адресанта, наприклад:

– *I can get books.*

– *You're running a risk /R.Bradbury/.*

Дисоціативно-спрямовані стратегії також можуть актуалізуватися за допомогою тактики непрямої відповіді. Ця тактика базується на сукупності мовленнєвих засобів, які спрямовані на переведення вектора реагування на непряму відповідь. Адресат таким чином уникає ведення бесіди на неприємну для нього тему. Вказана тактика пов'язана з можливою нарочитістю інтерпретації комунікативного наміру адресанта і пропозиціонального змісту початкової репліки. Результатом такої інтерпретації є порушення логічного ходу діалогу. У цьому випадку адресат демонструє своє небажання вести розмову на запропоновану тему. Для цього він може використати семантичну неоднозначність початкової репліки, наприклад:

Susan: The problem, Aaron, is that Buzz wants to get married.

Aaron: Well, most healthy normal young men get around to that decision/ D.Schary/.

Репліки, які аналізуються, також можуть бути спрямованими на пресупозиції початкової репліки. Цей напрямок може актуалізуватися реакціями, які перекреслюють ці пресупозиції, наприклад:

There it is...that's the Funnel.

I don't see it /H. Chase/.

Імпліцитно виражені пресупозиції можуть бути ідентифіковані у нашому прикладі як *You think that I see the Funnel but I don't see it.*

Реакція також може бути спрямована на кваліфікаційні пресупозиції адресанта або третьої особи. Реакція адресата у даному випадку спрямована не на актуальну інформацію початкової репліки, а на дискредитацію опонента або третьої особи. Це підкреслює прагматичну неадекватність початкової репліки по відношенню до структури комунікативної ситуації і демонструє бажання адресата припинити розмову на тему, яку запропонував адресант, наприклад:

Amanda: I'm thoroughly unprincipled; Sibyl was right!

Victor /irritably/: Sibyl's an ass /N.Coward/.

Небажання вести розмову також може бути продемонстровано реакцією, яка пов'язана з неототоженням місця, цілі виконання дії, наприклад:

Simone: Oh, merciful God, they are coming up the steps.

Madame: My good Simone, that is what the steps were put there for /G.Daviot/.

Приведений аналіз дисоціативно-спрямованих реплік констативного діалогу демонструє синкретизм прагматичних значень незгоди і протиставлення, пояснення, відхилення від прямої відповіді. Такі репліки-відповіді можуть включати аргументацію, яка є одним із засобів мови, спрямованих на здійснення впливу на аудиторію.

При формуванні іншомовної комунікативної компетенції, яка є необхідною складовою навчання іноземних мов на сучасному етапі, слід звертати увагу студентів на той факт, що будь-який мовний вислів зазвичай має елемент, який демонструє відношення комуніканта до питання, яке він висвітлює. Комунікант обирає такі мовні засоби, які в певній мірі відображають його наміри. Навчити студентів обирати потрібні мовні засоби з урахуванням соціокультурного контексту є, на наш погляд, однією з важливих задач викладача іноземної мови. Студент повинен розуміти, що кожна мовленнєва дія може впливати на співрозмовника, і він може використовувати її для досягнення певної

мети [3:18]. Мовна комунікативна діяльність, яка пов'язана з питанням комунікативної компетенції, на сучасному етапі є об'єктом навчання іноземних мов. Такий підхід диктується самим життям, а саме, комунікативними потребами молоді. Знання правил вживання мовних одиниць, а не тільки розуміння їх семантичних особливостей, допоможе молоді впевнено відчувати себе при спілкуванні з представниками інших культур, сприятиме доброму розумінню соціокультурних аспектів життєдіяльності їх однолітків у інших країнах. Аналіз реплік адресата у комунікативній ситуації реально навчає студентів моделювати подібні ситуації під час заняття, навчає їх використовувати реальні аргументи, які спрямовані на те, щоб викликати у адресанта певні почуття, завоювати, наприклад, його симпатії. Для досягнення цього необхідно урахувати соціальні, психологічні й екстралінгвістичні фактори. Аналіз мовного контексту на занятті з іноземної мови сприяє, на наш погляд, формуванню комунікативної компетенції студентів і демонструє один з підходів до викладання іноземної мови на сучасному етапі, який веде до практичного оволодіння нею. Питання формування комунікативної компетенції є одним з головних у сучасній методиці викладання іноземних мов.

Подальше перспективне вивчення дисоціативно-спрямованих реплік-відповідей у складі констативного діалогу, які демонструють стратегії комуні- кантів у процесі спілкування, пов'язано з семантико-прагматичним аналізом реплік незгоди і поглибленим вивченням тактик ретракції і ухилення від прямого реагування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилова М.В. Методы и методики исследования политической коммуникации / М.В. Гаврилова. – СПб. : Изд-во Нев. ин-та языка и культуры, 2008. – 91 с.
2. Миронова Н.Н. Оценочный дискурс : проблема семантического анализа / Н.Н. Миронова // Изв. АН РФ. Сер. лит. и яз. – 1997. – Т. 56, № 4. – С. 52-57.
3. Тесликова Н.Н. Основы культуры речи для студентов-юристов : учеб.-метод. пособие / Н.Н. Тесликова. – М. : Наука, 2008. – С. 5-23.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Behan V. The Quare Tellow / V. Behan // Plays of the Modern Theatre. – L. : Prosveshcheniye, 1970. – P. 40-92.

2. Bradbury R. Short Stories / R. Bradbury. – М. : Raduga Publishers, 1983. – 382 p.
3. Bond E. Narrow Road to the Deep North / E. Bond // Modern English Drama. – М. : Raduga Publishers, 1983. – 382 p.
4. Chase J.H. There is a Hippie on the Highway / J.H. Chase. – London : Panther Ltd., 1977. – 160 p.
5. Coward N. Plays / N. Coward. – London : Eyre Methuen Ltd., 1980. – Vol. 15. – 360 p.
6. Maugham W.S. The Painted Vail / W.S. Maugham. – Moscow, 1981. – 238 p.
7. O'Neill E. Long Day Journey into Night / E. O'Neill // Three American Plays. – Moscow : Progress Publishers, 1972. – P. 9-128.
8. Priestley J.B. Time and the Conways and other Plays / J.B. Priestley. – London : Penguin Books, 1977. – 302 p.
9. Storey D. The Restoration of Arnold Middleton / D. Storey // Modern English Drama. – Moscow : Raduga Publishers, 1984. – P. 158-274.

УДК 811.161.1'271.1'23:376-054.62

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ РУССКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Воронова Л.В., канд. пед. наук (Чита, Россия)

В статье анализируются психофизиологические и психолингвистические механизмы порождения русской письменной речи с целью учёта этих особенностей для эффективного обучения иностранных учащихся данному виду речевой деятельности.

Ключевые слова: русская письменная речь, психофизиология, психолингвистика.

Воронова Л.В. Психологічні та психолінгвістичні передумови формування навичок та вмінь російського письмового мовлення. У статті аналізуються психофізіологічні та психолінгвістичні механізми породження російської письмової мови з метою врахування цих особливостей для ефективного навчання іноземних учнів даного виду мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: російська письмове мовлення, психофізіологія, психолінгвістика.

© Воронова Л.В., 2011

Voronova L.V. Psychophysiological and Psycholinguistic Preconditions of Skills and Abilities Formation of Russian Written Speech. Psychophysiological and psycholinguistic mechanisms of engendering Russian written speech with the purpose of these features to be accounted for the effective teaching of foreign students the activity in question are analyzed in the article.

Key words: Russian written speech, psychophysiology, psycholinguistics.

Проблеме изучения психологических, психофизиологических и психолингвистических особенностей письменной речи посвящены исследования многих отечественных психологов (Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, Л.В. Щербы) и учёных-лингводидактов (В.В. Ивановой, О.Д. Митрофановой, Н.А. Метс, Р.П. Немановой, Т.Б. Одинцовой, Е.Г. Суворовой).

Процесс письма относится к наиболее сложному психологическому акту, независимо от того, списывание ли это, запись под диктовку или свободное письменное изложение.

Как указывает А.Р. Лурия в работе “Очерки психофизиологии письма”: “Способы построения письменной речи протекают как осознанные действия и только постепенно превращаются в плавно протекающий навык, автоматизируются. Этот факт определяет психологические особенности письменной речи на отдельных этапах её развития” [4:13].

Письменная речь – это речь в мысли, в представлении. Пишущий, создавая ситуацию для себя, должен предвидеть цель и намерения предполагаемого собеседника. Отсутствие обратной связи предъявляет высокие требования к содержанию и форме письменной речи. В отличие от устной формы изложения мыслей в письменной речи не допускаются повторы, оговорки, незаконченность. Таким образом, письменная речь обладает несколькими специфическими чертами: конкретностью, логичностью, структурной завершённостью, лаконичностью, лексическим разнообразием, строгой грамматической оформленностью, тщательным синтаксическим построением.

Письменная речь как вид речевой деятельности имеет ряд психологических, психофизиологических и лингвистических особенностей.

Будучи психическим актом, письмо начинается с внутренней речи и получает свое дальнейшее развитие во внешне выраженных

языковых средствах. Таким образом, письмо представляет собой совокупность действий внутреннего и внешнего оформления высказывания. Многие исследователи (Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, В. Ингве, А.А. Леонтьев, В. Пенфильд и др.) отмечают, что с психологической точки зрения письменная речь характеризуется:

а) структурной организацией, в состав которой входят побудительно-мотивационная, исследовательская и исполнительная фазы;

б) предметным содержанием, элементами которого являются предмет, средства, способы, продукт и результат деятельности;

в) психологическими механизмами осмысления, удержания в памяти, упреждения и т.д.

На побудительно-мотивационной фазе происходит зарождение плана, замысла высказывания, коммуникативное намерение передать его вербальными средствами.

На исследовательской фазе формируется высказывание, реализуется система речевых действий и операций, направленных на достижение результата. И.А. Зимняя называет эту фазу формирующим компонентом деятельности. Эта фаза собственно формирования мысли посредством языка. На этой фазе главенствуют две операции – операция выбора (отбора) слов и операция размещения слов, которая, по Н.И. Жинкину, составляет общий механизм речи.

На исполнительной фазе речевые действия получают свою внешнюю выраженность, законченную словесную формулировку.

Проблема психологических особенностей механизмов речи была впервые поставлена Н.И. Жинкиным. Речевой механизм Н.И. Жинкин рассматривает как процесс, состоящий из двух основных звеньев: составление слов из звуков и составление сообщений из слов. Как отмечает И.А. Зимняя, “в каждом из этих звеньев также есть два звена – отбор и составление, в которых, с одной стороны, реализуются анализ и синтез, а с другой – представлены динамика и статика этих явлений” [3:168]. Н.И. Жинкин отмечал, что “механизм речи – это живой, постоянно перестраивающийся и в норме постоянно совершенствующийся механизм. Его формирование, перестройка и запуск происходят в результате обмена сообщениями. Это

необходимо и достаточно для того, чтобы накопились элементы отбора и сформировалась способность производить акт отбора. Компенсация дефектного механизма потребует замены одних сенсорных и двигательных элементов другими. Но и в этом последнем случае формирование нового механизма может происходить опять-таки в процессе обмена сообщениями” [2:352].

Психофизиолог А.Р. Лурия отметил, что мы еще очень далеки от понимания физиологических механизмов, которые участвуют в организации речевого мышления. Тем не менее, представление о физиологических механизмах, лежащих в основе речемыслительных операций, позволяет эффективно, целенаправленно осуществлять процесс обучения иностранных учащихся русскоязычному общению и управлять им.

Механизмы письменной речи базируются во многом на механизмах говорения: 1) *механизм осмысления* представлен тремя уровнями. Первый уровень представляет собой установление смысловых связей между понятиями; второй – на связи между членами предложения; третий – на связи между темой и ремой; 2) *механизм памяти (запоминания)*. Важную роль при осуществлении письменной коммуникации играет долговременная память, так как она служит средством организации и удержания материала; 3) *механизм упреждающего синтеза*. Пишущий, во-первых, перед написанием проговаривает во внутренней речи слово, фразу со свойственным ему артикуляционным наполнением и интонационным оформлением; во-вторых, предвидит формы связи и семантическую соотнесенность слова с другими словами; в-третьих, представляет дальнейшее раскрытие замысла в пределах всего текста. Чтобы научиться письменно излагать мысли, информацию на иностранном языке необходимо, прежде всего, знать алфавит, владеть техникой письма, уметь подбирать нужные слова и соединять их в предложение, уметь соединять предложения между собой (цепная или параллельная связь), уметь прогнозировать содержание фразы, высказывания, текста. Если эти знания, навыки будут недостаточно сформированы, то обучающийся не сможет правильно и четко выражать свои мысли в письменной форме, даже обладая при этом высокими речевыми возможностями. Упреждение есть своего рода прогноз исхода в речевой ситуации.

Интересную классификацию речевых механизмов выдвигает Е.И. Пассов. К вышеперечисленным он присоединяет 4) *механизм репродукции*. Репродукция бывает разная. Это может быть полная репродукция фразы, высказывания в новой и известной ситуации; частичная репродукция, при которой суть содержания передаётся несколькими фразами, взятыми из текста; репродукция-трансформация, при которой содержание передаётся в новых формах. Процесс репродуцирования в письменной речи может проходить по-разному: могут использоваться уже готовые блоки для осуществления определённой коммуникативной задачи; либо могут применять репродукцию, связанную с припоминанием речевых образцов; 5) *механизм конструирования (трансформации)* является, по мнению Е.И. Пассова, вспомогательным. Этот механизм начинает работать, когда требуется видоизменение написанной фразы (её части) или фразы, появившейся в сознании пишущего, но не отвечающей соответствующей коммуникативной задаче. Конструирование речевых единиц происходит на основе языковых, речевых моделей, которые хранятся на физиологическом уровне; 6) *механизм выбора* подразумевает выбор слова и выбор речевого образца. Но механизм выбора слова существенно отличается от выбора речевого образца тем, что его нельзя автоматизировать. По мнению Э.П. Шубина, на выбор слова влияет множество факторов: и коммуникативная цель, и заданная ситуация общения, и ситуативное окружение, и жизненный опыт; 7) *механизм комбинирования* является одним из центральных механизмов письменного речевого умения. Ему подчинены механизмы репродукции и выбора. Комбинирование может осуществляться на уровне словосочетания, предложения, высказывания (сверхфразового единства), речевой темы, нескольких тем. Механизм комбинирования обладает важным качеством письменной речи – продуктивностью. Важно, чтобы процесс комбинирования имел коммуникативную направленность; 8) *механизм дискурсивности* управляет процессом функционирования речевого высказывания. Этот механизм оценивает ситуацию в зависимости от цели пишущего, реагирует на обратную связь, использует знания пишущим различных ситуаций общения (учебных, личных, профессиональных) [7:126-128].

Сложность психофизиологической природы письма выражается во взаимодействии зрительных, слуховых, речедвигательных, двигательных анализаторов речи. Таким образом, особенность письма состоит в том, что в его образовании участвует вся совокупность речевых анализаторов. М.Я. Демьяненко, К.А. Лазаренко, С.В. Кислая считают, что “письмо – это сложная психологическая деятельность, в которой участвуют зрительные, зрительно-слуховые, моторные, умственные анализаторы, речедвигательные умения и внутреннее проговаривание” [1:69]. Поэтому письмо как вид речевой деятельности предполагает формирование навыков и умений, общих для отдельных видов речевой деятельности и специфичных, свойственных только письму.

В структуре письма и его психофизиологических механизмах выделяются следующие уровни организации (см. работы Т.В. Ахутиной, А.Р. Лурия, Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой):

1) психологический уровень процесса создания письменного высказывания сопровождается, во-первых, возникновением намерения, мотива к осуществлению письменной речи; во-вторых, созданием замысла (о чем писать), который либо возникает у пишущего, либо же предлагается ему; в-третьих, выстраиванием на его основе общего смысла содержания (что писать); в-четвертых, осуществлением контроля за выполняемыми действиями;

2) психолингвистический уровень включает, во-первых, процесс звукоразличения, с помощью которого проводится анализ звукового состава слова, его акустической, кинестетической и кинетической основы на уровне фразы; во-вторых, объём акустического восприятия и слухоречевой памяти, обеспечивающей восприятие определённого объёма информации, и удержание её в оперативной памяти; в-третьих, процесс перешифровки поступающей звуковой информации в соответствующие буквы, слоги, слова;

3) лингвистический уровень представляет собой уровень, который “отвечает” за синтагматику и парадигматику речевых единиц.

Психологи в своих изысканиях идут от общения к речи, а лингвисты – от языка, от знаковой системы определённого языка.

Психофизиологической и психолингвистической предпосылкой построения обучения письменной коммуникации на иностранном языке является специфика речевого процесса, которая характеризуется

порождением речи на основе письменного или звучащего текста-образца. В качестве текста-источника (ориентира) могут выступать оригинальные или сконструированные преподавателем модели текстов различных жанров. Такое обучение с использованием моделей текстов отличается плановостью, систематичностью и целенаправленностью и считается эффективным средством овладения иностранным языком. Как справедливо отмечает Е.В. Мусницкая, "...основной действующей силой при составлении письменного текста считается его упреждение, т.е. наличие у автора представления о том, что будет написано, еще до момента написания. В результате такого тщательного обдумывания появляется письменный текст, обладающий рядом качеств как по содержанию, так и по форме" [6:261-271].

Психологи, относя письмо к сложному виду речевой деятельности, выделяют следующие этапы создания письменных текстов:

- 1) отбор слов для письменного высказывания;
- 2) распределение предметных признаков в предложениях;
- 3) выделение предиката;
- 4) организация связи между предложениями (см. работы В.А. Артёмова, Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, С.Л. Рубинштейна и др.).

По мнению М.Р. Львова, в рамках *процессуального значения речи* исследуются: 1) физиологические основы речевой деятельности; 2) механизмы речи по её видам; 3) кодовые переходы; 4) взаимосвязь мышления и речи; 5) реализация функций языка и речи; 6) взаимодействие языков в речевой деятельности билингва; 7) речевое развитие человека на различных возрастных этапах; 8) формирование языковой интуиции на разных возрастных этапах.

Эта проблематика в рамках деятельностного значения термина *речь* находится в сфере интересов психолингвистики, общего языкознания, теории речевых актов, теории речевого развития человека, психологии речи.

В рамках *значения речи как результата* как продуктивного вида речевой деятельности исследуются: 1) структура текста, его компоненты, внутритекстовые связи; 2) стили речи; 3) речевые жанры; 4) использование языковых средств (лексических, грамматических и пр.) в письменном тексте; 5) использование

стилистических фигур, тропов, фразеологии, ритмики и пр.; 6) языковая норма и ее нарушения (ошибки) в области словоупотребления, грамматики, орфоэпии, сочетаемости (валентности) слов, а также способы редактирования текста; 7) графические средства в письменной речи: знаки препинания, правила и традиции их употребления, расположение текста на странице и пр.; 8) средства длительного хранения записи письменной речи, дешифровка текстов на забытых, мертвых языках и пр. [5:8-9].

С лингвистической точки зрения письменная речь характеризуется развернутостью письменного изложения и произвольностью. Это позволяет говорить об особенностях письменной речи в лексической и грамматической области. Для обучения письменной речи необходимо использовать материал письменного типа речи. Как отмечает А.Н. Щукин, "лингвистическое содержание обучения РКИ реализуется в аспектах языка (фонетика, лексика, грамматика, графика, орфография), моделях предложений, структурах (диалог, монолог, полилог, дискурс) и жанрах речи, входящих в состав его функциональных стилей (научный, публицистический, официально-деловой, разговорный)" [10:27]. Лингвистической основой обучения письменной речи, бесспорно, являются тексты разных жанров со специфическими языковыми и экстралингвистическими характеристиками. В "Методике обучения иностранным языкам в средней школе" авторы рассматривают письмо как вид речевой деятельности, а не просто как фиксацию устной речи: "Письмо – сложное речевое умение. Оно позволяет при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей. Это продуктивный вид деятельности, при котором человек записывает речь для передачи другим. Продуктом этой деятельности является речевое произведение или текст, предназначенный для прочтения" [8:188]. Таким образом, по мнению авторов, в лингвистическое содержание обучения письму входят графика, орфография, запись на слух (фиксация речи), абзац, связный текст и различные виды письменных сообщений (выражение мыслей в письменной форме).

Письменная речь делает необходимым учет преподавателем индивидуальных особенностей учащихся (интеллекта, памяти, скорости мыслительных процессов, темперамента, интересов и др.). Она позволяет пишущему самому определять назначение письма,

работать в своем индивидуальном темпе, в случае необходимости вносить в текст нужные исправления, дополнения, сокращения и другие коррективы. Письменная речь является эффективным средством усвоения языкового материала, поэтому ещё в первой половине XX века созданные методики преподавания иностранных языков основывались на обучении письменной речи и оттачивались от неё (система обучения Кобленца; грамматико-переводной, текстурально-переводной методы).

Таким образом, письмо является сложной психофизиологической сознательной речевой деятельностью, поскольку в его процессе участвуют все речевые анализаторы в их взаимосвязи. Пишущий должен четко планировать своё высказывание, обращая внимание не только на его содержание, но и на его форму. Согласимся с А.Р. Лурия, считающим, что "...овладение навыком письма, как и всяким навыком, встречает на своем пути ряд трудностей. Эти трудности бывают далеко не однородны, и нужен внимательный анализ психологического строения процесса письма и его психофизиологических предпосылок, чтобы видеть, в каких именно элементах данного процесса могут таиться эти трудности" [4:75].

ЛІТЕРАТУРА

1. Демьяненко М.Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам / М.Я. Демьяненко, К.А. Лазаренко, С.В. Кислая. – К. : Виц. школа, 1976. – 282 с.
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 369 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку : (на материале рус. яз. как иностр.) / И.А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 219 с.
4. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования : учеб. пособие для студентов психол. фак-тов высш. учеб. заведений / А.Р. Лурия. – М. : Изд. центр "Академия", 2002. – 352 с.
5. Львов М.Р. Основы теории речи : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов. – М. : Изд. центр "Академия", 2002. – 248 с.
6. Мусницкая Е.В. Обучение письму / Е.В. Мусницкая // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия. – М. : Рус. яз., 1991. – С. 261-271.

7. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
8. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 1988. – 188 с.
9. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э.П. Шубин. – М. : Просвещение, 2002. – 350 с.
10. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М. : Высш. школа, 2003. – 334 с.

УДК 811.161.1'243:376-054.62(477)

ДО ПИТАННЯ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

Гіль С.І. (Харків)

У поданій статті розглядається явище мотивації вивчення російської мови як іноземної, виділяються шляхи підвищення внутрішньої мотивації іноземних студентів за рахунок залучення лінгвокультурної інформації під час створення комунікативних ситуацій, а також використання мультимедійних технологій.

Ключові слова: іноземні студенти, внутрішня мотивація, мультимедійні технології.

Гіль С.І. К проблеме мотивации изучения русского языка иностранными студентами подготовительных факультетов высших учебных заведений Украины. В настоящей статье рассматривается явление мотивации изучения русского языка как иностранного, выделяются пути повышения внутренней мотивации иностранных студентов за счёт привлечения лингвокультурной информации при создании коммуникативных ситуаций, а также использования мультимедийных технологий.

Ключевые слова: иностранные студенты, внутренняя мотивация, мультимедийные технологии.

Gil S.I. About the Problem of Motivation of Russian Language Learning by Foreign Students of Preparatory Departments at Ukrainian High School Institutions. The phenomenon of motivation of learning Russian as a foreign

language has been examined in the article. The ways of improving foreign students' personal motivation by attracting linguo-cultural information in creating communicative situations as well as the use of multimedia technologies have been highlighted.

Keywords: foreign students, personal motivation, multimedia technologies.

В сучасній лінгводидактиці спостерігається тенденція до навчання “мови через культуру” та “культури через мову” [6]. Отже, вивчення російської мови як іноземної – це не тільки засвоєння її лексичного та граматичного рівнів, але, перш за все, формування навичок спілкування в умовах діалогу культур. Так, А.Л. Бердичевський підкреслює, що “процес навчання іноземної мови має перетворитись у міжкультурне спілкування, у навчання розуміння чужого” [2:19].

Іноземні студенти підготовчих факультетів України залучаються до нового для них соціокультурного простору. Оскільки мотивація – явище багатогранне, то процес навчання російської мови має включати в себе цілий комплекс засобів для її підтримки. В умовах навчання єдності іноземної мови та іншомовної культури **актуальним** залишається пошук засобів створення мотивації до вивчення російської мови іноземними студентами, до здійснення іншомовної пізнавальної і розвивальної діяльності.

Метою нашого дослідження є пошук шляхів підвищення мотивації вивчення російської мови іноземними студентами підготовчих факультетів вищих навчальних закладів України.

Дослідження І.Л. Бім, І.О. Зимньої, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна свідчать про те, що мотиваційний аспект має вирішальне значення для активізації когнітивних (сприйняття, розуміння та засвоєння іншомовного матеріалу) та комунікативних (міжкультурний діалог) процесів. Існує багато сучасних підходів до проблеми формування мотивації в умовах іншомовного соціокультурного простору. Один із аспектів – уміння орієнтуватися в соціокультурному середовищі країни, мова якої вивчається. Найбільш цікаві в цьому плані роботи В.В. Сафоновой, Ю.І. Пасова, В.П. Кузовлева, Т.У. Тучковой, Б. Монка.

За О.М. Леонтьєвим [4], під час вивчення іноземної мови виникають “внутрішні умови”, психічні та фізичні переживання (потреби), усвідомлені внутрішні мотиви, що стимулюють речову

розумову діяльність, мислення, і приводять до бажання більше дізнатися й навчитися мислити та спілкуватися іноземною мовою. З метою створення умов для виникнення внутрішньої мотивації вивчення російської мови як іноземної необхідно підвищити роль соціокультурного компонента навчання шляхом створення на практичних заняттях мовленнєвих ситуацій, максимально наближених до реальної комунікації в російськомовному соціокультурному просторі.

Завдяки таким ситуаціям задовольняються комунікативні потреби особистості, і створюються позитивні настанови на вивчення іноземної мови, тому що студенти отримують повне задоволення від своєї комунікативної діяльності, що призводить до максимального включення вольових зусиль у подальшій навчальній діяльності.

Так, на практичних заняттях з російської мови на початковому етапі доцільним вважається створення комунікативних ситуацій такої тематики:

- 1) Родина; кімната, аудиторія; урок; наш факультет; у деканаті.
- 2) Вихідний день; в кафе; в інтернет-кафе; в супермаркеті; на ярмарку; в театрі.
- 3) Екскурсія містом (де навчається студент); вищий навчальний заклад (в якому студент здобуває освіту).
- 4) Україна; Київ – столиця України; українські традиції.

Подане тематичне групування мовленнєвих ситуацій базується на методичному принципі наступності та перспективності й дозволяє досягнути базові елементи іншомовного соціокультурного простору. Практика викладання російської мови показує, що студенти-іноземці з інтересом ставляться до історії, культури, символіки, звичаїв, традицій, укладу повсякденного та святкового життя народу і т. п. Актуальність тем навчання – головний чинник посилення внутрішньої мотивації до вивчення російської мови іноземними студентами. На заняттях із російської мови на початковому етапі постає завдання підготовки іноземців не тільки до професійного, але й до культурного й особистісного спілкування з представниками нової для них країни, з іншими соціальними традиціями, громадським устроєм і мовною культурою. Як відомо, узгодженість змісту навчання і способів його подачі з пізнавальними потребами і інтересами студентів протидіє утворенню негативної настанови. Оптимально відібраний матеріал

зміцнює всі складові мотивації: потреби, інтереси, емоції, самі мотиви, що приводить до формування стійкої мотивації вивчення іноземної мови.

Другим чинником мотивування опанування російської мови як іноземної є емоції, що формують позитивне ставлення до навчальної діяльності. Створенню позитивних емоцій сприяють повне занурення в навчальну мовленнєву діяльність, а саме: точне усвідомлення цілей і задач цієї діяльності, відсутність хвилювання та тривоги щодо процесу та результату оволодіння іноземною мовою, переживання позитивних емоцій (радість, задоволення, впевненість, зацікавленість) та вдосконалення вольових якостей (організованість, цілеспрямованість, старанність, наполегливість, увага).

Головною умовою перетворення пасивного інтересу в активний (зовнішньої мотивації у внутрішню) є зацікавленість, природа якої – хоча б невелика ступінь незнання, щонайменша різниця між наявними та необхідними знаннями. Найціннішим мотивом пізнавальної діяльності виступає пізнавальний інтерес. Досвід роботи в іноземній аудиторії показує, що для створення зацікавленості необхідно використовувати прийом новітності, який є основою для використання проблемних елементів у створенні навчальних мовленнєвих ситуацій. Саме під час вирішення проблемних ситуацій виникає зацікавленість (пізнавальний інтерес). У пізнавальному інтересі чітко виражена спрямованість на певний об'єкт, досягнути який намагається іноземний студент. Такими об'єктами виступають мовні засоби оформлення комунікативної ситуації, граматичне, лексичне, стилістичне оформлення власного висловлення. Новітність соціокультурної інформації, незвичайність, несподіваність, дивність, невідповідність вже існуючим уявленням студентів – найсильніші активізатори пізнавальної діяльності, що загострюють емоційно-мисленнєві процеси.

Новітність у методичній організації практичного заняття з російської мови в сучасному вищому навчальному закладі може забезпечуватись використанням мультимедійних технологій. Під мультимедійними технологіями розуміються технології створення, функціонування та застосування різних технічних (комп'ютерних) засобів обробки інформації. Технічним засобам навчання нового покоління притаманні такі характерні ознаки: можливість презентації інформації, представленої в різних формах (текст, звук, графіка, відео, анімація) та інтерактивний режим роботи з інформацією [3].

Використання мультимедійних технологій значно активізує внутрішню мотивацію вивчення російської мови іноземними студентами, оскільки “це підвищує досвід користувача і дозволяє швидше засвоювати інформацію” [5:93]. Аналіз результатів практичного застосування означених технологій підводить до висновку, що істотно зросли показники змістового розуміння та запам'ятовування запропонованого матеріалу, у зв'язку з тим, що ці засоби дозволяють створювати естетичні, цікаві, пізнавальні, проблемні матеріали. Також, вони дозволяють “вирішити проблему інтелектуальності завдань на різних етапах навчання, і завдяки цьому підвищити мотивацію” [1:31].

Таким чином, пошук шляхів підвищення мотивації вивчення російської мови іноземними студентами підготовчих факультетів України привів до усвідомлення доцільності використання в навчально-виховному процесі культурологічного матеріалу у вигляді мовленнєвих ситуацій, актуальних для суб'єктів навчання. Застосування навчальних матеріалів, які представляли б собою когнітивну та комунікативну цінність, стимулює розумову активність студентів завдяки створенню позитивних емоцій. Але методична новітність традиційних навчальних матеріалів має поєднуватись із новітністю організаційною, що передбачає використання мультимедійних технологій, завдяки яким відбувається інтерактивне й комплексне сприймання відповідної культурологічної інформації. Поєднання означених засобів істотно активізує внутрішню мотивацію вивчення російської мови. Відкрито залишається проблема пошуку та виокремлення методичних засад поєднання текстових та мультимедійних засобів задля підвищення мотивації вивчення російської мови іноземними студентами вищих навчальних закладів України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безцінна Ж.П. Застосування мультимедійних засобів для оптимізації самостійної роботи студентів у процесі навчання іноземної мови в немовному ВНЗ / Ж.П. Безцінна // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Вип. 16. – Харків, 2010. – С. 27-33.
2. Бердичевский А.Л. Диалог культур: что дальше? / А.Л. Бердичевский // Мир рус. слова. – 2005. – № 1-2. – С. 17-24.
3. Кирмаер М. Мультимедиа / М. Кирмаер; пер. с нем. – СПб, 1994. – 102 с.

4. Леонтьев А.А. Потребности, мотивы, эмоции : конспект лекций // А.А. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1971. – 134 с.
5. Мультимедиа / под ред. А.И. Петренко. – М. : БИНОМ, 1994. – 272 с.
6. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) : метод. пособие для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб. : Златоуст, 2007. – 200 с.

УДК 811.161.1+811.572.164]’342

К ВОПРОСУ О РОЛИ ГЛАСНЫХ И СОГЛАСНЫХ В ЗВУКОВЫХ ТРАДИЦИЯХ РУССКОГО И ТУРКМЕНСКОГО ЯЗЫКОВ

*Иванова Т.А., Винниченко С.Д. (Харьков),
Гурмурадова Сурай (Туркменистан)*

В статье дается анализ роли гласных и согласных звуков в русском и туркменском языках.

Ключевые слова: артикуляция, звуки, фонема, фонологическая система.

Иванова Т.А., Винниченко С.Д., Гурмурадова С. До питання про роль голосних та приголосних у звукових традиціях російської та туркменської мов. У статті дається аналіз ролі голосних та приголосних звуків у російській та туркменській мовах.

Ключові слова: артикуляція, звуки, фонема, фонологічна система.

Ivanova T.A., Vinnichenko S.D., Gurmuradova S. About the Question of the Roles of Vowels and Consonants in the Sound Traditions of Russian and Turkmen Languages. The role of vowel and consonant sounds in Russian and Turkmen languages has been analyzed in the article.

Key words: articulation, sounds, phoneme, system of phonemes.

Фонологические навыки в орфоэпии играют существенную роль в обучении иностранных студентов русскому языку. При работе с билингвальным контингентом студентов важное значение приобретает исследование различий звуковых традиций в русском и туркменском языках.

© Иванова Т.А., Винниченко С.Д., Гурмурадова С., 2011

Актуальность данной статьи обусловлена: во-первых, особым значением формирования слухопроизносительных навыков в процессе обучения русскому языку иностранных студентов, во-вторых, недостаточным количеством учебных пособий, помогающих студентам овладеть навыками русского произношения.

Психофизиологические исследования Л.В. Бондарко и Т.М. Сазанова показывают, что сенсорные и моторные свойства человека являются довольно общими и мало зависят от родного языка испытуемого. У маленьких детей, например, способность имитировать звуки чужого языка можно считать врожденной, она обеспечивает почти безошибочное повторение гласных, не встречающихся в родном языке. С другой стороны, и сенсорные способности, позволяющие различать классы звуков, также не зависят от родного языка, что позволяет говорить о некоторой общей для всех людей процедуре классификации гласных. [1:131]

Эти положения созвучны идеям, высказанным в более ранний период разными исследователями. Более полувека назад Е.Д. Поливанов писал, что “ в числе типов звуков, представленных всевозможными языками, есть звуки с объективной точки зрения нормальные, легко доступные всякому ребенку (типичные примеры – *t, p, a, i*), с которых собственно и начинается консонантизм и вокализм (обучающего ребенка) в языке ... я прилагал к таким типам условное наименование “первофонемы” [4:43].

Концепция “первичных” треугольников, лежащих в основе всякой фонологической системы, получила развитие в работах других авторов. Т. Милевский отмечает, что первичные оппозиции основываются на противоположностях признаков, наиболее выразительных, легко обнаруживаемых. Они устанавливаются прежде всего в функции различения слов в период становления языка личности, т.е. в речи ребенка, и существуют почти во всех языках мира как фонологические признаки, служащие для различения слов. Так, система гласных опирается всегда на противопоставление по крайней мере трех фонем: обычно ими являются переднее высокое [i], заднее высокое [ɨ] и широкое [a]. Различия между этими гласными, являющимися наиболее отдаленными друг от друга, во всех языках приобретают фонологический характер.

Для гласных абсолютно обязательно различие по открытости (широкий – узкий), а в большинстве языков оно дополняется различием по ряду (передний-задний) в серии узких гласных, откуда треугольник [a] – [i] – [и]. [3:143]

В большинстве языков мира звуковые единицы традиционно группируются на гласные и согласные. Однако в теоретическом плане до сих пор четко не определились принципы, на основе которых проводится такое разделение. Тем не менее некоторые из концепций, объясняющих основы классификации (гласные – согласные), вызывают несомненный интерес, поскольку, противопоставляя одну категорию звуков другой (согласные – гласным и наоборот), дают возможность понять их сущность в языковедческих и прикладных аспектах.

Так, с точки зрения функционального использования гласных и согласных во многих языках, в том числе и русском, гласные в значительной мере избыточны: слова могут быть опознаны по одним согласным, т.е. для правильного восприятия слова решающее значение имеет правильная передача согласных; передача же гласных играет второстепенную роль. Другими словами, различие между гласными и согласными обнаруживается в разной фонологической нагрузке.

Резкое увеличение смысловозначительной роли согласных по сравнению с гласными было обусловлено всем ходом исторического развития фонетической системы русского языка. В туркменском языке в период существования арабской письменности было принято обозначать на письме лишь некоторые гласные. Это обстоятельство может также служить в определенной степени подтверждением разной фонологической “весомости” гласных и согласных. Туркменские гласные влияют как на предыдущий, так и на последующий согласный, а в русском языке гласные в подавляющем большинстве случаев влияют лишь на предшествующий согласный, за исключением *ж, ш, щ, ц, ч*. [2:73]

Коль скоро подходить к вопросу о фонологической значимости гласных и согласных с точки зрения дидактических проблем билингвизма, таких, как постановка русского произношения и овладение нормами правописания; опознавание слов в потоке речи и их хранение в памяти, то тезис о второстепенной роли гласных не

может быть признан верным. В тюркских языках гласные также активно участвуют в фонологической гармонизации, которая стоит в том же ряду, что и русское словесное ударение.

Следовательно, в сопоставляемых языках значимость гласных далеко не второстепенна, тем более в системах и русского, и туркменского языков ударение и сингармонизм во многих случаях определяют специфику некоторых правил орфографии, а, стало быть, нормативный графический облик многих слов. Достаточно вспомнить, что одно из основных правил русского правописания зиждется на известном приеме – проверке сомнительной гласной в ударном положении (в той же самой морфеме).

Что же касается теоретических и прикладных проблем билингвизма, то весьма ценна мысль о том, что гласные различных языков по способу артикуляции однотипны: при их произнесении струя воздуха может непрерывно проходить через полость рта наружу. Они различаются лишь по действию тех или иных речевых органов. Важнейший орган – язык, и классификация основывается именно на его положении при артикуляции гласного.

Следовательно, в речи билингвов акцент (его отсутствие) может определяться не только наличием в фонетических системах сопоставляемых языков участков, имеющих сходные черты и не имеющих их (эквивалентные – неэквивалентные участки), но также, что очень важно установить, – моментами, относящимися к универсалиям, т.е. к явлениям, существующим во многих языках и обусловленным тем, что любой язык и любая речевая деятельность на нем – феномен общечеловеческого порядка.

Наблюдения за русской речью туркменов дают основание считать, что в некоторых сильных позициях (при изолированном произнесении или же произнесении гласных в односложных словах, когда согласные твердые) освоение русских гласных, кроме [ы] и [и], не представляет значительной сложности – они звучат и воспринимаются относительно верно. В то же время редукция безударных гласных осваивается билингвами с большим трудом, особенно когда к изучению языка приступают в зрелом возрасте.

Для разных языков наиболее общим признаком, различающим гласные и согласные звуки, считается их роль в слогообразовании. В русском языке основной функциональной особенностью гласных

звуків речі являється то, що гласний завжди образує вершину слога. Соголасні звуки речі в сусідстві з гласними не можуть бути слогаобразуючими. Тільки в разі зникнення в слогі гласного соголасний може придбувати слогаобразуючу функцію. В сучасних тюркських мовах, в частині в туркменській, слогаобразуючим елементом слога також слугує гласний звук, а відповідно, кількість слогів в слові визначається кількістю гласних звуків.

Кількість слогів в тюркській мові може бути значущим, але слова з великою кількістю слогів зустрічаються рідко, ніж слова одно-, дво- та трислогові.

Як відомо, в сучасній туркменській мові в істинно туркменських словах корінь частіше буває однословним (ер 'земля', уч 'три', гел 'приходить') та двословним (агач 'дерево', ики 'два', аул 'оба'), але зустрічаються та багатословні корені. При цьому корінь – самостійне слово з визначеним лексичним та граматичним значенням.

Можливо, це обставина, поряд з іншими, виховує у мовлячих звичку достатньо уважно промовляти кожен слог, особливо початковий та кінцевий закритий в складі багатословного слова.

Підводячи висновки, слід відзначити, що студенти-туркмени, приступаючи до вивчення російської фонетики, стикаються з значущими відмінностями між мовленням туркменських та російських звуків. Фонологічна система туркменської мови має ряд суттєвих відмінностей, які необхідно враховувати при навчанні російській мові тюркоговорящих студентів.

Вивчаючи фонетичну систему туркменської мови та порівнюючи її з російською, приходимо до висновку, що велика кількість питань потребує подальшого глибокого вивчення та аналізу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко Л.В. Психологічні дослідження: теоретичні та практичні аспекти / Л.В. Бондарко, Т.М. Сазанова // Російська мова. – мова великого братства народів. – Ашхабад, 1983. – С. 131.
2. Іванова Т.А. Деякі моменти порівняльного аналізу фонетики російської та туркменської мов / Т.А. Іванова, С.Д. Винниченко, А. Атаев // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти

на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Вип. 15. – Харків, 2009. – 168 с.

3. Милевский Т. Фонологические системы языков / Т. Милевский. – М. : Наука, 1980. – 203 с.
4. Поливанов Е.Д. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам / Е.Д. Поливанов. – Ташкент : Самарканд, 1968. – Ч. 1. – 183 с.

УДК 378.091.12.011.3-051:811.112.2

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Кіршова О.В., канд. пед. наук (Миколаїв)

Статтю присвячено опису професійно орієнтованих завдань, що можуть застосовуватись на практичних заняттях з німецької мови у магістратурі. Визначено класифікацію таких завдань. Наведено приклад групи завдань для формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції майбутніх викладачів німецької мови у діалогічному мовленні.

Ключові слова: магістранти, професійно орієнтована комунікативна компетенція, професійно орієнтовані завдання, діалогічне мовлення.

Кіршова О.В. Подготовка будущих преподавателей немецкого языка к обучению студентов диалогической речи. Статья посвящена профессионально ориентированным заданиям, которые могут быть применены на практических занятиях по немецкому языку в магистратуре. Определена классификация таких заданий. Приведен пример группы заданий для формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих преподавателей немецкого языка в диалогической речи.

Ключевые слова: магистранты, профессионально ориентированная коммуникативная компетенция, профессионально ориентированные задания, диалогическая речь.

Kirshova O.V. Training of Future German Language Teachers for Teaching Spoken Interaction to Students. The article focuses on the professionally-oriented tasks for practical classes in German for master's degree students. The classification of these tasks is defined. A group of tasks for forming professionally-oriented

communicative competence of would-be teachers of the German language in spoken interaction has been worked out.

Key words: master's degree students, professionally-oriented communicative competence, professionally-oriented tasks, spoken interaction.

Пошук нових шляхів підвищення якості підготовки майбутніх викладачів іноземних мов (ІМ) викликає інтерес науковців. Об'єктивно зумовлена необхідність формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції (ПОКК) знайшла своє відображення у вимогах "Програми...2004" [8:16]. Поділяючи думку її авторів, ми вважаємо, що досягти цієї мети можна шляхом репрезентації на практичних заняттях різних методичних прийомів, професійно орієнтованого опрацювання навчального матеріалу і через безпосередню участь магістрантів у створенні власного процесу навчання.

Аналіз наукових джерел показав, що проблемою формування професійної компетенції майбутніх учителів на практичних заняттях з ІМ займалося багато авторів. Так, О.Б. Репп [4] запропонувала методику формування професійних умінь навчання лексичної сторони іншомовного мовлення. Робота Т.О. Стеченко [7] присвячена формуванню професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх учителів. О.В. Пінська [3] при формуванні професійної компетенції зосереджує увагу на писемній комунікації.

Проте здійснені дослідження не враховують специфіки професійної підготовки магістрантів – науково-педагогічних кадрів, які працюватимуть у вищій школі. Вищевикладене дає підставу стверджувати, що проблема формування ПОКК майбутніх викладачів все ще залишається недостатньо теоретично і практично дослідженою.

Не применшуючи значущості жодного виду мовленнєвої діяльності, **метою даної статті** ми обрали опис завдань для формування ПОКК магістрантів у діалогічному мовленні.

Так професійно орієнтоване завдання розуміється нами як певна цілеспрямована дія, виконання якої індивід вважає необхідним з метою досягнення певного результату у контексті професійно значущої проблеми, яку слід розв'язати [2:278]. Першу фазу завдання ми вирішили назвати "інструкцією", як це прийнято у роботах німецьких методистів.

Спираючись на розроблені Н.К. Складенко [5; 6] критерії класифікації вправ ми відносимо до **критеріїв класифікації професійно орієнтованих завдань** наступні: 1) рівень керованості; 2) наявність ігрового компонента; 3) спосіб організації; 4) наявність опор; 5) місце виконання.

За рівнем керованості ми поділяємо завдання на *керовані, частково керовані та мінімально керовані*. Тут будуть представлені перші два типи. Це пояснюється тим, що досвіду спілкування ІМ у магістрантів набагато більше, ніж досвіду у здійсненні професійної діяльності. Тому при виконанні професійно орієнтованих завдань вони потребуватимуть більшої допомоги викладача.

У відповідності із другим критерієм завдання поділяються на завдання *без ігрового компоненту, з нерольовим ігровим компонентом, з рольовим ігровим компонентом*. Наявність рольового ігрового компоненту передбачає виконання магістрантами ролі викладача на занятті, коли вони вдосконалюють свої комунікативно-навчальні та організаторські навички та вміння. Відсутність ігрового компоненту означатиме, що це професійно орієнтоване завдання призначене розвивати проєктувальні, конструктивно-планувальні або гностичні навички та вміння майбутніх філологів. До нашої групи завдань увійдуть *завдання з рольовим ігровим компонентом*.

Відповідно до третього критерію завдання поділяються на *фронтальні, парні, групові та індивідуальні*. До цієї групи професійно орієнтованих завдань увійдуть наступні способи організації: *групові, індивідуальні, фронтальні у режимі „магістрант – група“*.

За четвертим критерієм розрізняються завдання *без опор, з природними та штучними опорами*. Під опорами у професійно орієнтованих завданнях ми розуміємо рекомендації викладача, зразки вправ, завдань, інструкцій до них. Опори для магістрантів є скоріш орієнтирами-підказками, основою для створення власних серій вправ та завдань. У запропонованій нами групі матимуть місце *завдання зі штучними вербальними опорами*.

За критерієм „місце виконання” до підсистеми увійдуть *аудиторні та домашні* професійно орієнтовані завдання.

Наведемо приклади завдань для формування ПОКК магістрантів у діалогічному мовленні.

Завдання № 1. Мета: навчити магістрантів добирати умовно-комунікативні вправи для навчання діалогічного мовлення.

Anweisung: Finden Sie in den Lehrbüchern für Sprachpraxis eine halboffene Übung, um die Fertigkeiten Ihrer Kommilitonen im dialogischen Sprechen zu entwickeln. Denken Sie bitte daran, dass halboffene Übungen mit reproduktiv-produktivem Charakter meist eine sprachliche Ausgestaltung vorgegebener Situationen, Rollen und Verständigungsanlässen darstellen.

Завдання виконується магістрантами як домашнє і має бути перевірено на наступному занятті.

Завдання № 2. Мета: навчити магістрантів добирати комунікативні вправи для навчання діалогічного мовлення.

Anweisung: Finden Sie in den Lehrbüchern für Sprachpraxis eine halboffene Übung, um die Fertigkeiten Ihrer Kommilitonen im dialogischen Sprechen zu entwickeln. Nicht zu vergessen ist die Tatsache, dass offene Übungen der Entfaltung von freien Äußerungen dienen. Das sind spontane und geplante Gespräche, Rollenspiele, Simulationen, Planspiele, Diskussionsrunden usw.

Завдання виконується магістрантами як домашнє. Ми рекомендуємо перевірити завдання № 1 і 2 на початку занятті, і після цього виконувати завдання № 3 і 4, тобто присвятити одне заняття саме для повторення відомих з курсу методики понять „умовно-комунікативні” і „комунікативні” вправи і формулюванню інструкцій до цих вправ.

Завдання № 3. Мета: навчити магістрантів формулювати комунікативно достатні та вмотивовані інструкції до умовно-комунікативних вправ на навчання діалогічного мовлення.

Anweisung: Formulieren Sie bitte eine motivierende Anweisung zur folgenden halboffenen Übung (Üb. V.c, S.30) [1], um die Fertigkeiten Ihrer Kommilitonen im dialogischen Sprechen zu entwickeln.

Завдання виконується магістрантами індивідуально на занятті, перевіряється усією групою під керівництвом викладача.

Завдання № 4. Мета: навчити магістрантів формулювати комунікативно достатні та вмотивовані інструкції до комунікативних вправ на навчання діалогічного мовлення.

Anweisung: Formulieren Sie bitte eine motivierende Anweisung zur folgenden offenen Übung (Üb. V.a, S.30) [1], um die Fertigkeiten Ihrer Kommilitonen im dialogischen Sprechen zu entwickeln.

Завдання виконується магістрантами індивідуально на занятті, перевіряється усією групою під керівництвом викладача.

Тут важливо звернути увагу на те, що у завданнях № 3 і 4 ми пропонували магістрантам сформулювати інструкції до вправ з підручнику Іщенко Н. [1]. Якщо навчання магістрантів здійснюється за іншим підручником, треба пропонувати вправи саме з цього підручника і в межах того тематичного матеріалу, опрацювання якого відбувається у даний період часу.

Завдання № 5.

Мета: навчити магістрантів розробляти контрольні вправи для визначення рівня сформованості умінь колег-магістрантів у діалогічному мовленні.

Anweisung: Erarbeiten Sie bitte eine Kontrollübung, um die Fertigkeiten Ihrer Kommilitonen im dialogischen Sprechen zu prüfen. Folgendes Schema hilft Ihnen dabei.

Testgegenstand: Komplexere Sachinformationen austauschen, streiten, Meinungen ausdrücken und bestätigen, Absichten und Einstellungen äußern, zustimmen/ widersprechen, korrigieren, Sicherheit/ Unsicherheit äußern, Vermutung ausdrücken usw. *Testaufgabentypen:* a) Gelenktes Gespräch, stimuliert durch eine Situation bzw. eine Problemfrage(2-3 Personen); b) Diskussion [8: 190]

Завдання виконується індивідуально як домашнє. Для цього магістранти розділяються на 2 групи. Магістранти першої групи розробляють вправи, пов'язані з керованою бесідою (а), магістранти другої групи розробляють вправи, спрямовані на дискутування (б). Вправи мають бути пов'язані з тематичним матеріалом, що опрацьовується у цей час магістрантами у ході практичних занять.

Контрольні вправи перевіряються усією групою на наступному занятті і підлягають обов'язковому виконанню з подальшим оцінюванням відповідей один одного.

Завдання № 6. Передбачається, що викладачу відомо, у якій студентській групі проходитиме педагогічна практика кожного магістранта. Відповідно до того, над яким тематичним матеріалом працюватимуть студенти у зазначений період, магістрантам пропонується розробляти вправи на навчання студентів діалогічного мовлення. Зазначимо, що виконання магістрантами таких професійно орієнтованих завдань здійснюється на заняттях з практичного курсу

IM у межах роботи над темою „Lehr- und Lernmaterialien: Analyse, Beurteilung, Auswahl, Adaptation und Erstellung“.

Мета: розвивати вміння магістрантів розробляти умовно-комунікативні вправи для навчання студентів діалогічного мовлення з використанням тексту-зразка.

Анвeйсиnг: Sie sind Universitätslektor und möchten die Fertigkeiten von Studierenden im dialogischen Sprechen auf Grund eines Dialogmusters entwickeln. Da Sie keine zum Thema passende halboffene Übung dafür gefunden haben, müssen Sie Ihre eigene erarbeiten. Die Anweisung zur Übung könnte so sein: 1) einen Dialog mit verteilten Rollen vorlesen; 2) einen Lückendialog ergänzen; 4) eingeklammerte Wörter in die Repliken einsetzen; 5) einen Dialog nach den Stichwörtern bilden; 6) die Antworten zu den Fragen im Dialog ausdenken; 7) einen Dialog vorspielen; 8) einen Dialog erweitern; 8) einen Dialog nach dem Muster bilden; 9) einen längeren Dialog aus den Kurzdialogen bilden.

Завдання № 6-8 виконуються індивідуально як домашнє завдання і потім магістранти обмінюються ними на занятті для взаємоконтролю. Ми рекомендуємо, щоб перевірка здійснювалася магістрантами, що проходять педагогічну практику у студентських групах одного курсу. Для вирішення спірних питань вони звертаються до викладача.

Завдання № 7. Мета: розвивати вміння магістрантів розробляти умовно-комунікативні вправи для навчання студентів діалогічного мовлення на основі покрокового створення діалогу.

Анвeйсиnг: Als Universitätslektor möchten Sie die Fertigkeiten der Studenten im dialogischen Sprechen entwickeln. Sie beabsichtigen den Replikenaustausch zu lehren. Erarbeiten Sie bitte eine halboffene Übung dafür. Folgende Ideen helfen Ihnen dabei : 1) eine der Situation entsprechende Replik bilden; 2) eine reaktive Replik (Antwort-Replik) bilden; 3) einen Vorschlag ablehnen; 4) Gründe der Ablehnung erklären; 5) versprechen, etwas später zu machen; 6) einen Kurzdialog laut dem Muster bilden; 6) seinen Wunsch / seine Absicht äußern; 7) einen Rat geben; 8) seine Meinung äußern; 9) die Lücken im Dialog mit Pausenfüllern ergänzen; 10) fehlende Repliken einsetzen; 11) einen Dialog erweitern; 12) aus den gegebenen Repliken einen Dialog bilden; 13) Fragen und Antworten ordnen.

Завдання виконується магістрантами як домашнє і має бути перевірено на наступному занятті.

Завдання № 8. Мета: розвивати вміння магістрантів розробляти умовно-комунікативні вправи для навчання студентів діалогічного мовлення шляхом створення ситуації-спілкування.

Анвeйсиnг: Als Universitätslektor möchten Sie die Fertigkeiten der Studenten im dialogischen Sprechen in verschiedenen Situationen entwickeln. Erarbeiten Sie bitte eine halboffene Übung dafür, deren Anweisung so sein könnte: 1) einen Dialog in gegebener Situationen mit folgenden Klischees bilden; 2) einen Dialog auf der Basis eines Fotos bilden; 3) einen Dialog auf der Basis der Reihe von Bildern ausdenken; 4) einen Dialog in gegebener Situation mit angegebenem Anfang und Ende bilden; 5) einen Dialog auf der Basis des gelesenen Textes bilden; 6) einen Dialog durch die Erweiterung eines Monologs bilden.

Завдання виконується магістрантами як домашнє і має бути перевірено на наступному занятті.

Завдання № 9. Мета: розвивати вміння магістрантів розробляти комунікативні вправи для навчання студентів діалогічного мовлення шляхом створення комунікативних ситуацій.

Анвeйсиnг: Als Universitätslektor müssen Sie die Fertigkeiten Ihrer Studierenden im dialogischen Sprechen entwickeln. Dafür könnten Sie eine offene Übung erarbeiten, die irgendwelche Gesprächssituation darstellt. Folgende Ideen helfen Ihnen dabei: 1) einen Dialog bilden, um an einer Diskussion teilzunehmen; 2) einen Dialog bilden, um an einer Konferenz teilzunehmen; 3) einen Dialog in der gegebenen Situation bilden.

Завдання № 9-10 виконуються індивідуально як домашнє завдання і потім магістранти обмінюються ними на занятті для взаємоконтролю. Ми рекомендуємо, щоб перевірка здійснювалася магістрантами, що проходять педагогічну практику у студентських групах одного курсу. Для вирішення спірних питань вони звертаються до викладача.

Завдання № 10. Мета: розвивати вміння магістрантів розробляти контрольні вправи для перевірки рівня сформованості умінь студентів у діалогічному мовленні.

Анвeйсиnг: Sie sind Universitätslektor und möchten die Fertigkeiten Ihrer Studenten im dialogischen Sprechen prüfen. Erarbeiten Sie eine Kontrollübung. Folgende Schemata helfen Ihnen dabei:

Für das 1. Studienjahr. Testgegenstand: 1) persönliche Informationen geben; 2) Fakten mitteilen; 3) nach Einstellungen und Meinungen fragen, Informationen erfragen. *Testaufgabentypen:* Interviewartiges normiertes

Gespräch (gelenktes Gespräch); Alltagssituationen als Stimuli für Dialoge; Rollenspiele [8: 80].

Für das 2. Studienjahr. Testgegenstand: 1) persönliche und faktenbezogene Informationen austauschen; 2) Einstellungen und Meinungen ausdrücken und verstehen; 3) Gespräche führen. **Testaufgabentypen:** Interview; Gelenktes Gespräch, stimuliert durch Alltagssituationen; Rollenspiele [8: 113].

Für das 3. Studienjahr. Testgegenstand: 1) komplexe Informationen und Ratschläge austauschen; 2) eine lebhafte Diskussion unterstützen; 3) Standpunkte, Einstellungen und Meinungen ausdrücken und verstehen. **Testaufgabentypen:** Interview; Gelenktes Gespräch, stimuliert durch Alltagssituationen; Rollenspiele; Diskussion [8: 145].

Завдання виконується магістрантами як домашнє і має бути перевірено на наступному занятті.

Завдання № 11. Це завдання магістранти отримують лише після того, як попередні завдання були перевірені колегами-магістрантами за допомогою викладача під час практичних занять.

Мета: навчити магістрантів розробляти серію вправ для формування у студентів вмінь діалогічного мовлення.

Anweisung: Sie sind Universitätslektor und möchten die Fertigkeiten der Studenten im dialogischen Sprechen entwickeln. Entwerfen Sie bitte dafür eine Übungssequenz. Die Übungssequenz sollte sowohl halboffene als auch offene Übungen enthalten und mit einer Kontrollübung enden.

Завдання № 11 виконується індивідуально як домашнє і потім подається на перевірку викладачу. Фактично це робота над помилками, оскільки тут магістранти мають виправити помилки, які вони зробили у завданнях №6-10 і розташувати вже розроблені ними вправи у правильній послідовності.

Таким чином, ми визначили, якими мають бути професійно орієнтовані завдання, зкорегували їх класифікацію, навели приклад групи завдань для формування ПОКК магістрантів у діалогічному мовленні.

Подальшими розвідками у цьому напрямку може стати розробка груп завдань на формування ПОКК магістрантів в інших видах мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Іщенко Н. Deutsch / Н. Іщенко, А. Карпусь, І. Перковська. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 264 с.
2. Кіршова О.В. Професійно орієнтовані завдання у підготовці майбутніх викладачів до навчання студентів монологічного мовлення / О.В. Кіршова // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2011. – № 57. – С. 277-283.
3. Пинская Е.В. Обучение будущих учителей профессионально-направленной письменной коммуникации на английском языке как втором иностранном : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.В. Пинская. – К., 2001. – 252 с.
4. Репп Е.Б. Формирование профессиональных умений обучения лексической стороне иноязычной речи у студентов III-IV курсов факультета иностранных языков педагогического вуза (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.Б. Репп. – Л., 1990. – 247 с.
5. Складенко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н.К. Складенко // Іноземні мови. – 1999. – №3. – С. 3-7.
6. Складенко Н.К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н.К. Складенко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методи викладання іноз. мов. – К. : КДПШМ, 1992. – С. 9-14.
7. Стеченко Т.О. Формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.О. Стеченко. – К., 2004. – 200 с.
8. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – К. : Ленвіт, 2004. – 256 с. (нім. мов.)

УДК 378.147.111

ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Котова А.В., канд. пед. наук (Харків)

У запропонованій роботі визначено наукові підходи щодо контролю знань студентів. Виділено основні види контролю навчальної діяльності. Визначено рівні засвоєння знань та проаналізовано відповідні форми контролю. Висвітлено роль інформаційних технологій під час контролю засвоєння

© Котова А.В., 2011

студентами знань. Проаналізовано роль самоконтролю в пізнавальній діяльності студентів.

Ключові слова: контроль, самоконтроль, форми контролю, види контролю.

Котова А.В. Организация контроля учебной деятельности студентов вузов при изучении английского языка. В данной работе определены научные подходы к контролю знаний студентов. Выделены основные виды контроля учебной деятельности. Определены уровни усвоения знаний и проанализированы соответствующие формы контроля. Обозначена роль информационных технологий во время контроля за усвоением студентами знаний. Проанализирована роль самоконтроля в познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: контроль, самоконтроль, формы контроля, виды контроля.

Kotova A. V. Organization of University Students' Educational Activity in the Process of Learning English. Scientific approaches to the students' knowledge control are considered in the article. Main types of educational activity are emphasized. The levels of knowledge learning are defined and corresponding forms of control are analyzed. The role of self-control in students' cognitive activity is analyzed.

Key words: control, self-control, forms of control, types of control.

Як зазначається у провідних державних нормативних документах у галузі вищої освіти, метою вищих навчальних закладів є забезпечення всебічного розвитку студентів, створення умов для розкриття їх творчих можливостей та проявлення індивідуальності. Цьому значною мірою сприяє як ефективно організоване навчання під час аудиторних занять, так і самостійна робота, яка дозволяє студентам закріплювати отримані знання та застосувати їх на практиці, приймаючи рішення без сторонньої допомоги. Але без чіткого контролю викладача за засвоєнням студентами знань та самоконтролю з їхнього боку складно досягти бажаного результату.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчив, що питанням контролю процесу навчання взагалі та самостійної роботи зокрема приділяється велика увага (А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Безпалько, Л. Білан, О. Васюк, В. Вертегел, Ю. Гуцуляк, Н. Калашнік, В. Козаков, А. Цина, О. Черемська та інші). Переважно

науковці звертають увагу на такі питання стосовно контролю, як якість знань студентів, їх успішність у навчанні, місце тестування у контролі знань. При цьому для можливості підвищення якості контролю за засвоєнням нового матеріалу студентами під час вивчення англійської мови вважаємо за необхідне узагальнити накопичений досвід у вищих навчальних закладах, що сприятиме його подальшому творчому використанню у навчальному процесі.

Здійснення контролю за навчальною діяльністю з англійської мови є важливою ланкою у процесі організації навчання, тому що він передбачає перевірку та оцінювання результатів навчання студентів, дозволяючи отримати інформацію про навчальні досягнення кожного з них. Необхідно підкреслити, що контроль має бути дієвим і різнобічним. Це дозволить викладачам ефективніше стежити за засвоєнням студентами навчального матеріалу та належним чином корегувати та спрямовувати їх навчальну діяльність.

Підкреслимо, що необхідно контролювати не тільки навчальну діяльність студентів під час аудиторних занять, але й самостійну роботу студентів, якій сьогодні відводиться до 50 відсотків загального навантаження. Так, А. Цина зазначає, що ефективно організована самостійна робота студентів неможлива без інформованості викладача щодо рівня та якості засвоєння студентами знань. Це, в свою чергу, досягається правильною організацією саме традиційного контролю за цим видом діяльності.

Науковець зазначає, що для ефективної організації контролю за самостійною діяльністю студентів викладач має чітко визначити терміни контрольних заходів, їх зміст та кількість, спланувати, у якій формі буде проводитися контроль, та розробити систему контрольних заходів з урахуванням бюджету часу молодих людей. Також він наголошує на тому, що контроль забезпечує безперервний зворотний зв'язок викладача зі студентами, дозволяє побачити ступінь засвоєння студентами знань, умінь та навичок [7; 8].

На даному етапі розвитку вищої освіти обов'язковими є такі види контролю, як модульний та екзаменаційний контроль. Модульний контроль передбачає перевірку таких видів мовленнєвої діяльності, як говоріння, аудіювання, читання, письма з відповідного блоку навчального матеріалу, тоді як на екзаменаційний контроль виносять теми з усіх модулів, що були опрацьовані під час семестру.

На наш погляд, у рамках кожного модуля також необхідно контролювати засвоєння навчального матеріалу, що дозволяє отримати інформацію про хід і результати засвоєння навчального матеріалу з англійської мови кожного студента. Тому, доцільно проводити такі види контролю, як:

- попередній контроль, під час якого виявляють ступінь підготовки студентів до вивчення нової теми, їх уміння працювати з навчальними завданнями, засобами навчання (підручниками, словниками, таблицями і т. ін);
- поточний контроль, який відображає щоденну роботу студентів та їх уміння та старанність у виконанні різноманітних видів самостійної роботи;
- тематичний контроль, мета якого – виявити ступінь засвоєння лексичних або граматичних одиниць з відповідного блоку навчального матеріалу;
- періодичний контроль, який дозволяє оцінити набуті студентами знання за визначений період часу;
- підсумковий контроль, який проводиться на кінцевій стадії навчання;
- контроль остаточних знань та умінь, який проводиться через деякий час після вивчення дисципліни [2; 3].

Під час здійснення контролю з будь-якої дисципліни, у тому числі й англійської мови, необхідно керуватися такими критеріями, як правильність відповідей, повнота розкриття матеріалу, що вивчається, самостійність та творчий підхід до виконання завдання. Причому, необхідно враховувати те, що існують різні рівні засвоєння знань, а саме:

- рівень розуміння;
- рівень пізнання;
- рівень репродуктивної дії;
- рівень продуктивної дії;
- рівень творчої дії.

Так, на першому рівні студенти здатні сприймати нову інформацію на основі попереднього досвіду. На другому рівні вони здатні лише пізнавати різноманітні об'єкти та явища в низці подібних об'єктів та явищ. На рівні репродуктивної дії студент уміє відтворювати та аналізувати інформацію, тоді як на рівні продуктивної дії суб'єкти

навчання вже можуть вирішувати завдання в межах знань, які вони отримали у процесі навчання. Рівень творчої дії характеризується тим, що суб'єкт навчання може застосовувати отримані знання за межами раніше вивченого матеріалу [1].

Зупинимося більш детально на основних формах контролю навчальної діяльності студентів, до яких відносяться тестові завдання, письмові контрольні роботи, усне опитування тощо.

Так, на етапі перевірки знань на перших рівнях засвоєння знань доцільно застосовувати стандартизовані форми контролю, наприклад, тести. Це дозволяє сформувати у студентів мотивацію щодо підготовки до кожного заняття, скоротити час на опитування, об'єктивно оцінити знання та виявити ефективність роботи кожного студента, проаналізувати труднощі, які виникли при вивченні матеріалу. До того ж, це спрощує процедуру контролю.

Науковці виділяють два основних види тестових завдань: відкриті та закриті. У відкритих тестових завданнях після кожного питання залишається місце для відповіді студентів (слово, закінчення, частина речення тощо). У закритому тестовому завданні після питання подається декілька варіантів відповідей, серед яких студент обирає правильну. Методисти підкреслюють, що збільшення кількості завдань у закритих тестах до 50 та наявність 4-5 варіантів у відповідях виключають угадування студентом відповіді та вважають, що такий вид тестових робіт є досить ефективною формою контролю за навчальною діяльністю студентів. Отже, тестовий контроль знань є досить об'єктивним, економить час викладача на перевірку, дає змогу індивідуалізувати процес навчання та прогнозувати темпи та результативність кожного студента.

Особливої популярності під час вивчення іноземної мови набувають критеріально-орієнтовані тести, які створюються на основі логіко-психологічних структур та психологічної відповідності. Кожне завдання у тестах цього виду побудоване на базі ключових понять і термінів, які мають засвоїти студенти. Використання критеріально-орієнтованих тестів є ефективним як для поточної, так і для підсумкової атестації студентів [4; 6].

Утім тести не підходять для контролю виконання завдань творчого характеру з англійської мови. Тому тестування доцільно доповнювати іншими формами контролю.

Так, одним із найнеобхідніших видів контролю під час вивчення англійської мови є усні опитування, які дозволяють виявити рівень володіння студентами мовою взагалі та новими лексичними та граматичними одиницями зокрема. Усні опитування рекомендується проводити після викладення нового матеріалу. Цей вид роботи спрямований на те, щоб з'ясувати наскільки успішно студенти засвоїли новий матеріал і чи потрібні додаткові роз'яснення з граматичної теми або додаткове опрацювання лексичних одиниць. Саме цей вид контролю дозволяє у разі необхідності виправляти фонетичні помилки студентів та оцінити творчий підхід до отриманих знань та логіку мислення молодих людей [4; 5].

Під час підсумкового контролю слід проводити письмові роботи, які дозволяють отримувати більш повну картину досягнутих результатів. Для отримання об'єктивної оцінки контрольних робіт доцільно:

- розбити контрольну роботу на елементи по кількості завдань;
- кожне завдання оцінювати визначеною кількістю балів (залежно від складності завдання);
- визначити загальну кількість балів за контрольну роботу;
- визначити коефіцієнт засвоєння, тобто відношення кількості отриманих балів відповідно до загальної кількості балів [2; 8].

У зв'язку із бурхливим розвитком техніки на початку третього тисячоліття все більшої популярності набуває організація та контроль навчальної діяльності студентів із використанням інформаційних технологій. Інформаційні технології дозволяють змінити характер навчально-пізнавальної діяльності студентів, активізувати самостійну роботу студентів за допомогою різноманітних електронних засобів навчального призначення. Саме тому організація навчального процесу та його контроль за допомогою персонального комп'ютеру, мережі Інтернет, електронних посібників та курсів з дисциплін, що вивчаються, набувають все більшої популярності у процесі навчання.

У такому випадку викладач контролює виконання студентами завдань за допомогою електронної пошти, форумів або чатів. Причому, керівник групи має змогу постійно контролювати активність студентів. Разом з тим, зазначимо, що така модель контролю навчальної діяльності студентів застосовується здебільшою для студентів заочної або дистанційної форми навчання [9; 10].

Разом з тим, головним недоліком контролю є його епізодичність. Тому необхідно не тільки організувати контроль за навчальною діяльністю з боку викладача, але й спонукати студентів до проведення самоконтролю. Самоконтроль являє собою не тільки механізм оцінювання, але також активізує пізнавальну діяльність молодих людей, розвиває увагу, прагнення до досконалості у роботі, що виконується. Самоконтроль навчальної діяльності молодих людей сприяє формуванню таких рис характеру, як самостійність, цілеспрямованість у здобутті знань, старанність, прищеплене навички критичного аналізу своєї праці та самостійного виправлення помилок. Тому самоконтроль виконує не тільки контролюючу функцію, але й навчальну, розвивальну та організуючу функції.

Н. Калашник та В. Вертегел виділяють наступні компоненти самоконтролю: мотиваційний, процесуальний і вольовий. Мотиваційний компонент ґрунтується на бажанні студентів оволодіти новими, більш об'ємними знаннями відносно тих, що в них вже є. Під процесуальним компонентом самоконтролю науковці розуміють оволодіння системою базових знань і способів навчально-пізнавальної діяльності. Під вольовим компонентом мається на увазі готовність до здійснення вольового зусилля для подолання труднощів у пізнавальній діяльності [5:57].

Отже, контроль за навчальною діяльністю студентів вимагає чітко продуманого організаційно-методичного супроводу з боку викладача. Функція контролю має особливе значення, тому що саме вона дозволяє робити висновки щодо ефективності роботи студентів. Контроль має здійснюватися послідовно, ретельно, а головне своєчасно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 168 с.
2. Білан Л.В. Сучасні методики контролю якості навчання студентів [Електрон. ресурс] / Л.В. Білан, Ю.В. Гуцуляк. – Режим доступу : elibrary.nubip.edu.ua/5487/1/10blw.pdf. – Назва з екрану.
3. Васюк О. Організація контролю навчання студентів [Електрон. ресурс] / О. Васюк, Н. Майданюк. – Режим доступу : www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/vkp/2009_5/st_5.pdf. – Назва з екрану.

4. Дмитренко Р.И. Некоторые формы контроля самостоятельной работы студентов по иностранному языку / Р.И. Дмитренко, Т.П. Капелла // Интенсификация учебного процесса и самостоятельная работа студентов : материалы науч.-практ. конф. : тезисы докл. – Полтава, 1988. – С. 113-114.
5. Калашник Н.Г. Самостійна робота – потужний засіб сучасної освіти і виховання : навч.-метод. посібник з питань формування естет. смаків студент. молоді в навч.-вихов. процесі / Н.Г. Калашник, В.Л. Вертегел. – Запоріжжя : Запоріз. нац. у-т, 2005. – 326 с.
6. Кушнір В.С. Особливості критеріально-орієнтованого тестування при вивченні іноземної мови професійного спрямування у вищій школі [Електрон. ресурс] / В.С. Кушнір // Матеріали III Всеукр. конф. “Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі”, 21-25 березня 2011, м. Київ. – Режим доступу : <http://confespr.fl.kpi.ua/node/1030>. – Назва з екрану.
7. Цина А. Типи дидактичної взаємодії викладача і студентів у процесі навчання / А. Цина // Збірник наукових праць Полтав. держ. пед. ун-ту. – Вип. 7 (46). – Полтава : Полтав. пед. ун-т, 2005. – С. 268-276.
8. Цина А. Визначення мети і змісту контрольних заходів за самостійною роботою студентів при вивченні вузівських дисциплін / А. Цина // Збірник наукових праць Полтав. держ. пед. ун-ту. – Вип. 4 (51). – Полтава : Полтав. пед. ун-т, 2006. – С. 69-73.
9. Черемська О. Формування мовної і комунікативної компетенції мовної особистості у вищій школі / О. Черемська // Вищ. освіта. – 2010. – № 12. – С. 63-72
10. Ясинська С. Досвід використання інформаційно-комунікативних технологій навчання / С. Ясинська, М. Саєнус // Вищ. освіта. – 2011. – № 5-6. – С. 27-32.

УДК 378.091.12.011.3-051:8]:004

ЗАСОБИ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

*Кустовська І.М., канд. пед. наук,
Ліхневська Т.А., канд. пед. наук (Хмельницький)*

У статті аналізуються підходи до інформатизації професійної підготовки майбутніх філологів, розглядаються сучасні педагогічні інформаційні технології та можливості їх застосування у процесі освіти студентів

© Кустовська І.М., Ліхневська Т.А., 2011

досліджуваної спеціальності. Матеріали статті можуть використовуватися викладачами різних дисциплін, які здійснюють підготовку майбутніх філологів, під час організації аудиторного та самостійного навчального процесу.

Ключові слова: сучасні інформаційні технології, професійна підготовка філологів.

Кустовская И.Н., Лихневская Т.А. Средства информатизации профессиональной подготовки будущих филологов. В статье анализируются подходы к информатизации профессиональной подготовки будущих филологов, рассматриваются современные педагогические информационные технологии и возможности их применения в процессе образования студентов исследуемой специальности. Материалы статьи могут использоваться преподавателями различных дисциплин, которые проводят подготовку будущих филологов, во время организации аудиторного и самостоятельного учебного процесса.

Ключевые слова: современные информационные технологии, профессиональная подготовка филологов.

Kustovska I.M., Likhnevskaya T.A. Means of Information Strengthening of Future Philologists' Professional Training. The article analyses the approaches to the information strengthening of future philologists' professional training, it deals with the modern teaching information technologies and possibilities of their implementation into the students' educational process of the specialty under research. The article data can be used by the lecturers of different subjects who teach future philologists, while organizing the class and independent educational process.

Key words: modern information technologies, professional training of philologists.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. В Україні питання інформатизації освіти вирішувалося на державному рівні [1]. Головною метою Національної програми інформатизації є широке використання інформаційних технологій з метою забезпечення громадян та суспільства своєчасною, достовірною та повною інформацією. Серед основних завдань Програми визначаються застосування та розвиток сучасних інформаційних технологій у відповідних сферах суспільного життя України, створення загальнодержавної мережі інформаційного забезпечення науки, освіти, культури, охорони здоров'я тощо [1].

Програма інформатизації обумовила й процес упровадження новітніх інформаційних технологій у навчання майбутніх філологів. Тому доцільно розглянути такі технології як дієвий засіб формування та розвитку професійно значущих умінь і навичок студентів філологічних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Особливості впровадження комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес досліджували Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія, В. Лапінський, С. Пейперт, О. Пінчук, О. Чайковська та ін. Проблеми професійної освіти висвітлюються в працях С. Гончаренка, Р. Гуревича, Н. Ничкало, О. Пехоти, О. Романовського, С. Сисоевої, М. Сметанського та ін. Зокрема, питання філологічної вищої освіти знайшли відображення у дослідженнях Г. Китайгородської, Т. Мацько, Ю. Пасова, К. Святчик та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Всі науковці досліджували проблеми підготовки майбутніх фахівців, зокрема філологів, з огляду на формування цілісної компетентної особистості. Питання інформатизації освіти також розглядалося ними відповідно до загальнодидактичного підходу, не враховуючи особливості навчального процесу майбутніх філологів. Слід зауважити, що не кожна електронна навчальна платформа чи технологія може активно застосовуватися у досліджуваному процесі. Власне на особливостях упровадження новітніх інформаційних технологій у професійній підготовці філологів необхідно зупинитися більш детально.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз особливостей організації професійної підготовки майбутніх філологів у поєднанні з новітніми інформаційними технологіями та навчальними платформами. Завдання статті – обґрунтувати доцільність інформатизації освіти філологів засобами новітніх інформаційних технологій у навчанні.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розглянемо в першу чергу комп'ютерні технології навчання, оскільки нині саме на них робиться акцент під час організації та проведення навчального процесу. Серед переваг комп'ютерних технологій для використання

їх у навчальному процесі ми виділяємо наступні: інформативне та наукове забезпечення, гнучкість у плануванні та організації навчання, можливість оперативного поновлення навчальних матеріалів, надання студенту можливості комбінувати та вибирати засоби та форми навчання та самостійно слідкувати за його процесом, моделювання аналізу професійних ситуацій та взаємодії зі студентами, забезпечення on-line зв'язку між викладачем та студентом, мультимедійність навчальної інформації, оперативний та відповідний контроль за процесом формування професійно значущих умінь і навичок, особистісний підхід, можливість ефективного поширення накопиченого досвіду, пристосованість для реалізації моделі безперервної освіти, створення корисного дискусійного середовища і ефективної спеціалізації учасників віртуальних робочих груп, створення середовища конкуренції навчальних курсів, зменшення витрат часу, економія витратних матеріалів, створення додаткових засобів мотивації навчання, виховання наполегливості, старанності та поваги до праці. М. Фіцула виділяє такі напрямки використання комп'ютерів в освіті: "1) комп'ютер як об'єкт вивчення; 2) комп'ютер як засіб навчання; 3) комп'ютер як складова частина системи управління народною освітою; 4) комп'ютер як елемент методики наукових досліджень" [2:142].

Комп'ютерні технології дозволяють розробляти та розмножувати методичне забезпечення навчального процесу, створювати електронні каталоги ресурсів кафедр. Використання новітніх інформаційних технологій дозволяє студентам-філологам, обробляючи нетрадиційні джерела інформації, виконувати завдання творчо, самостійно, закріплювати професійні навички діяльності. Викладач має змогу оперативно поновлювати зміст навчальних програм, проектувати навчальне середовище, розробляти різноманітні проблемні та творчі завдання, розвивати особистість студентів.

Основним елементом комп'ютерного навчання виступає програма. Як визначає Н. Мойсеюк, "програма – це система команд для машини, за якими остання виконує запроєктовані дії" [3:341]. Вона виділяє такі класи програм: навчальні (tutorial software), які призначені для навчання студентів шляхом подання їм фактичного матеріалу в тій чи іншій формі і контролю знань; моделюючі (simulation software), які

дозволяють вивчати розділ дисципліни на основі моделі; інструментальні (tools software), які впроваджують конкретні курси чи методики навчання, розраховані на самостійне навчання студентів; інтегровані (integrated software), які поєднують у собі ознаки попередніх [3:342].

Прикладом застосування комп'ютерного середовища для навчання та формування професійно значущих умінь та навичок майбутніх філологів є модульне середовище для навчання, що запроваджено у Хмельницькому національному університеті. Розміщення навчальних матеріалів у такому середовищі дозволяє оптимізувати процес формування професійно значущих умінь і навичок, зробити його самостійним, зекономити аудиторний час для вирішення проблемних питань з теми, впровадити особистісний підхід та дозволити студенту самому визначати темпи та етапи навчання.

Особливість модульного середовища для навчання полягає у тому, що викладач розробляє та розміщує в електронному варіанті курс, який складається з таких необхідних компонентів, як: опис дисципліни, навчальна програма, теоретичні матеріали, практичні завдання (вони виконують функцію формування та розвитку практичних умінь та навичок) та контрольних засобів (тести, лабораторні роботи тощо). Студент отримує базові знання та формує первинні вміння та навички з дисципліни (теми), після цього він має можливість закріпити теоретичний матеріал, працюючи з теоретичною частиною електронного курсу, і самостійно формувати практичні вміння та навички, виконуючи тренувальні завдання та проходячи підсумковий контроль. У результаті він отримує об'єктивну оцінку своєї роботи та зауваження щодо проблемних моментів навчання, які необхідно або вдосконалити, або наново вивчити [5].

Модульне середовище для навчання працює на платформі Moodle, яка дає необмежені можливості для застосування різноманітних навчальних форм та засобів. Наприклад, викладач може розмістити прямі посилання на різні навчальні ресурси в Інтернеті, активуючи які студент потрапляє відразу на необхідні сайти. Також можливе створення таких ресурсів: пояснення (напис), текстова сторінка, веб-сторінка, посилання на файл або веб-сайт, папка з матеріалами. Серед практичних елементів курсу, що допомагають формувати професійно значущі вміння і навички, Moodle пропонує наступні: Hot Potato Quiz,

Wiki, Scorm, анкети, базу даних, глосарій, журнал. Для створення практичних завдань використовуються розширене завантаження файлів, тексти на сайті, відповіді у вигляді файлу або поза сайтом, опитування, семінари, тести [4:45-49].

Модульне середовище для навчання дає можливість організувати навчальний процес з використанням мультимедійних засобів (до платформи входять відповідні аудіо- та відеоплагіни), моделювати різні професійні ситуації, проектувати анімаційні наочні засоби, створювати таблиці, схеми, малюнки, формули тощо. Можливості платформи Moodle дозволяють працювати з різноманітними текстовими редакторами як у програмному забезпеченні Microsoft, так і у програмному забезпеченні Linux. Звичайно, всі ці нюанси вимагають постійного оновлення матеріальної бази, що є витратним, і не завжди університет має можливість оперативного оновлювати її. Тому виникають певні проблеми із комплексними залученням усіх засобів Moodle для оптимізації процесу формування професійно значущих умінь і навичок майбутніх фахівців [4:123-127]. Але наявні можливості дозволяють успішно створювати нові інформаційні навчальні програмні продукти та модернізувати вже створені.

Важливою є електронна навчальна інформаційна експертна система, яка використовується для підготовки майбутніх філологів у київських вищих навчальних закладах. Сутність системи полягає у накопиченні та застосуванні інформаційних ресурсів і знань для вирішення складних завдань у професійній галузі. Система допомагає приймати рішення у ситуаціях, коли відсутній попередньо розроблений алгоритм дій, який потрібно сформулювати відповідно до даних, що надаються як умовиводи, правила прийняття рішень, інформація з бази знань. Розв'язання професійних завдань здійснюється за неповноти умов, їхньої невірогідності та багатозначності тлумачення початкової інформації і якісних оцінок процесів, що відбуваються. Суттєвим недоліком інформаційної експертної системи є значні зусилля, що необхідні для поповнення бази знань.

Wiziq є однією із новітніх інформаційних технологій, що надає можливості для створення On-line інтерактивного навчального середовища. Перевагами застосування цієї технології є можливість на основі режиму Flash використовувати всі функції системи у вікні

браузера, проводити живе спілкування через аудіо- та відеозасоби, використовувати дошку з інтегрованими математичними документами, здійснювати вставку документів (оперативно редагувати) таких форматів, як PowerPoint, PDF, Flash, Microsoft Word, Microsoft Excel і відеофайлів [6].

Для викладачів Wiziq дає можливості відкликати (або призначити) будь-які з вправ; перетворювати студентів на пасивних слухачів під час лекції, а потім, повторно призначивши права, давати можливість висловлюватися; отримувати повноцінну систему для навчання без установки додаткового програмного забезпечення; взаємодіяти зі студентами за допомогою дошки, чату, відео і аудіо; проводити індивідуальні або групові заняття [6]. Методичне і дидактичне забезпечення впровадження Wiziq вимагає підготовки презентацій занять, тестових завдань, відеороликів, аудіо записів, текстів (Word). Підготовку до заняття викладач здійснює самостійно, а тому необхідно наголосити на таких недоліках та перешкодах широкого впровадження технології: відсутність загальнодержавних стандартів володіння новітніми інформаційними технологіями педагогами; відсутність відповідної матеріально-технічної бази в закладах освіти; невідповідність між потребами у знаннях і можливостями забезпечення цих потреб; недостатній рівень інформатизації вищих навчальних закладів; відсутність державної підтримки у розробці електронних дидактичних матеріалів; неможливість застосування новітніх інформаційних технологій за відсутності Інтернету; можливі апаратні, програмні та мережеві збої.

Додаткові можливості для застосування таких технологій у процесі формування професійно значущих умінь і навичок майбутніх філологів надає навчальна платформа mssql-iis. На її основі викладачі використовують такі технології, як: php-mysql-Apache та Microsoft SharePoint. Ці технології дозволяють створювати навчальні сайти, презентаційні продукти, спільно працювати з документами у веб-середовищі тощо. Тобто користувач без додаткових програмних засобів, використовуючи браузер, може завантажувати документи, вносити до них корективи та відображати зміни іншим учасникам. Відомі два основних продукти цих технологій: Windows SharePoint Services (WSS) та Microsoft Office SharePoint Server (MOSS). Перший надає можливості для створення базової інфраструктури, редагування,

зберігання документів, контролю версій тощо. Другий – дозволяє інтегрувати SharePoint в роботу додатків MS Office та розширювати можливості WSS. Ці технології полегшують роботу зі створення тематичних сайтів, бібліотеки документів для зберігання публікацій у мережі, редагування веб-сторінок тощо. Студенти створюють індивідуальні сайти на запропоновані теми як на одному доменному імені, так і на різних. Продукти містять вже готові шаблони, які студенти заповнюють під час створення навчальних сайтів, реєструють їх у вже існуючому каталозі та забезпечують доступ до них іншим особам. Також платформа пропонує використовувати різні мови під час створення таких сайтів, у тому числі й українську. SharePoint під час створення нового сайту, залежно від обраного шаблону, встановлює стандартну тему [7].

До інструментарію, що використовується під час створення сайтів, належать браузер (він забезпечує можливість зміни логотипу, стандартних зображень, теми сайту, налагодження веб-частин та підключення нових компонентів), Microsoft SharePoint Designer (SPD) – безкоштовний wysiwyg html-редактор і програма для веб-дизайну (вона дозволяє вибирати формат і вміст сторінок SharePoint, використовуючи технології asp.net, діючих веб-стандартів, наприклад, xhtml, та каскадних таблиць стилів; створювати інтерактивні веб-сторінки без програмування; створювати робочі процеси). До інструментарію також відноситься і Microsoft Visual Studio – середовище розробки та налаштування веб-сайтів на основі Windows SharePoint Services. Воно допомагає створювати Windows програми, консольні застосування і бібліотеки класів, веб-застосування для роботи браузером (так звані asp.net веб-сайти). Платформа базується на таких технологіях, як: Microsoft asp.net (для розробки додаткових функцій); xml (для обміну даними); html (для відтворення сторінок сайту); xslt (для взаємодії з xml даними); Microsoft ado.net (для отримання даних із серверних систем); C#, Microsoft Visual Basic .net або будь-яка інша мова, що сумісна з Microsoft .net Framework; Microsoft JScript або JavaScript код (для розробки функціональності на стороні користувача) [7].

Інтернет-технології та Інтернет-ресурси дозволяють застосовувати такі форми професійної підготовки майбутніх філологів, як: “віртуальні подорожі”, Інтернет-практикуми, пошук інформації, її

аналіз та синтез тощо [4: 167-168]. У нашій практиці в процес формування професійно значущих умінь і навичок майбутніх філологів включено електронні лекції, які позбавляють студента необхідності записувати текст і дозволяють самостійно опрацювати матеріал з дисципліни. Проведення навчальних конференцій на лінії є можливістю здійснювати адекватну оцінку рівня засвоєння знань студентами і застосуванням принципу індивідуальності навчання. Консультації на лінії швидко коригують навчальні результати студентів. А відповідні контролюючі ресурси на лінії дозволяють студенту здійснювати самоконтроль.

Використання електронних он-лайн ресурсів орієнтує навчально-пізнавальну діяльність студентів на застосування методів самостійної роботи з набуття професійних знань та формування і розвитку професійно значущих умінь та навичок. Самостійна навчально-пізнавальна діяльність виступає у моделі важливим елементом, що допомагає успішно формувати основи неперервності освіти протягом усього життя майбутніх фахівців. Така діяльність студентів вимагає від викладача ретельної підготовчої роботи.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших досліджень у даному напрямку. Таким чином, інформатизація професійної підготовки майбутніх філологів є необхідним кроком у реформуванні даної освіти відповідно до сучасних вимог суспільства та ринку. Цей процес проявляється у впровадженні у навчальний процес сучасних навчальних інформаційних технологій та електронних платформ. Останні надають можливості сформувати активного, творчого фахівця, здатного самостійно навчатися, приймати відповідні рішення, діяти у складних професійних ситуаціях. Існують ресурси, які розроблені спеціально для майбутніх філологів, інші потребують суттєвої корекції та адаптації відповідно до встановлених стандартів вищої філологічної освіти. У подальшому доцільним є вивчення механізму адаптації загальних інформаційних технологій до особливостей професійної підготовки студентів-філологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України “Про Національну програму інформатизації” [Електрон. ресурс]. – Режим доступу : www.osvita.org.ua. – Назва з екрану.
2. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посібник / М.М. Фіцула. – Тернопіль : Навч. книга. – Богдан, 1997. – 192 с.

3. Мойсеюк Н.С. Педагогіка : навч. посіб / Н.С. Мойсеюк. – [4-е вид., доп.]. – К. : БАТ КДНК, 2003. – 615 с.
4. Модульне середовище для навчання [Електрон. ресурс]. – Режим доступу : <https://msn.tup.km.ua>. – Назва з екрану.
5. The best online e-learning and e-teaching tools & resources – WizIQ [Електрон. ресурс]. – Режим доступу : www.wiziq.com. – Назва з екрану.
6. MS SQL, IIS, and Perl - Windows Servers [Електрон. ресурс]. – Режим доступу : www.daniweb.com/hardware-and-software. – Назва з екрану.

УДК 376-054.62(477)

МЕТОДИЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Кушнір І.М. (Харків)

У статті описуються методичні засоби формування соціокультурної компетентності іноземних студентів вищих навчальних закладів України, ефективність яких перевірено результатами формувального експерименту.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, іноземні студенти, текст, діалогічна єдність.

Кушнір И.Н. Методические средства формирования социокультурной компетентности иностранных студентов. Данная статья описывает методические средства формирования социокультурной компетентности иностранных студентов высших учебных заведений Украины, эффективность которых подтверждена формирующим экспериментом.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, иностранные студенты, текст, диалогическое единство.

Kushnir I.M. Methodological Means of Forming Foreign Students' Social and Cultural Competence. Methodological means of forming foreign students' social and cultural competence at higher educational institutions of Ukraine have been described in the article. The effectiveness of the means under analysis has been proved by the results of a forming experiment.

Key words: social and cultural competence, foreign students, text, dialogic unity.

Перебудова вищої освіти України у межах інтеграції до Болонського процесу пов'язана зі змінами як змісту навчання, так і його організації, що чітко регламентується в Державній національній програмі "Освіта (Україна XXI століття)" [4]. Вимогами до мовної освіти висувається на перший план не лише засвоєння знань та формування вмінь, але і готовність швидко й ефективно застосовувати їх у реальній комунікації, здатність до постійного саморозвитку та самоосвіти випускника вищого навчального закладу, у зв'язку з чим особливого значення набувають проблеми формування компетентностей та мовної особистості іноземних студентів.

Провідну роль у навчально-професійному розвитку іноземних громадян, що здобувають вищу освіту в Україні, грає процес їх мовної підготовки. Із усіх запропонованих вищою освітою мов навчання (української, російської чи англійської) більшість іноземних студентів обирають російську мову. Для іноземних студентів, які здобувають вищу освіту в російськомовних регіонах України, перебуваючи в умовах постійного діалогу культур, російська мова стає засобом отримання професійної кваліфікації, соціалізації, інтеграції до нової культури.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема формування соціокультурної компетентності цікавить як іноземних дослідників (М. Бердяєв, О. Корнілов, Д. Ліхачов, Р. Норвуд, Дж. Равен, П. Сорокін та ін.), так і вітчизняних науковців (Г. Воробйова, Р. Гришакова, І. Закір'янова, В. Калінін, Т. Колодько, О. Першукова, Л. Тишакова, В. Топалов, С. Шехавцова). Проте формування соціокультурної компетентності іноземних студентів вищих навчальних закладів України ще не було предметом спеціальних досліджень і є **актуальним**.

Отже, **мета** даної статті полягає в описі методичних засобів формування соціокультурної компетентності іноземних студентів вищих навчальних закладів України, що вивчають російську мову на поглибленому етапі.

Соціокультурна компетентність – це комплексна якісна характеристика міжкультурної мовної особистості іноземних студентів, результативний змістовний блок, сформований через *знання* не тільки рідної, але й інших культур, *вміння* застосовувати свої знання у процесі міжкультурної комунікації (у широкому

значенні), *поведінкові реакції* в умовах міжкультурного спілкування, *досвід* міжкультурного спілкування, толерантне *ставлення* до представників інших культур. Означений конструкт є цілісним інтегрованим утворенням гносеологічного, аксіологічного, операційного та креативно-процесуального компонентів. Компоненти соціокультурної компетентності нами було детально описано у попередніх публікаціях [6].

Моделювання цілеспрямованого процесу формування соціокультурної компетентності іноземних студентів під час навчання російської мови та виявлення результативності розроблених методик потребує обов'язкового діагностування рівня сформованості соціокультурної компетентності іноземних студентів на практичних заняттях із російської мови у вищих навчальних закладах України, що було зроблено методом констатувального експерименту [5]. Результати діагностичних досліджень показали, що майже половина іноземних студентів філологічного профілю (близько 50%) мають середній рівень сформованості соціокультурної компетентності, а в більшості іноземних студентів нефілологічного профілю навчання (понад 60%) спостерігається низький рівень сформованості соціокультурної компетентності. Такі показники підтвердили необхідність створення та впровадження у процес навчання російської мови методичної технології, спрямованої на формування соціокультурної компетентності іноземних студентів-нефілологів.

Для цілеспрямованого формування соціокультурної компетентності іноземних студентів було запропоновано шість тематичних блоків аудиторних практичних занять з російської мови: А) "Человек и семья": 1) "Украинская семья", 2) "Семья нового тысячелетия", 3) "Отцы и дети (Проблемы воспитания)" и т.д.; Б) "Страна, в которой я учусь": 1) "Украина сегодня", 2) "Традиции и обычаи украинского народа (Украинский календарь)", 3) "Загадки украинской ментальности" и т.д.; В) "Наука: история и современность": 1) "Выдающиеся учёные Украины", 2) "Ловушки сети", 3) "Перспективы украинской науки" и т.д.; Г) "Образование. Профессия": 1) "Система образования в Украине", 2) "Студенческие годы – чудесная пора (Университеты Украины)", 3) "Моя будущая профессия" и т.д.; Д) "Культурное наследие Украины": 1) "Украинские поэты и писатели", 2) "Поговорим красиво (правила речевого этикета)"

З) “Украинские художники”; Е) “Глобальные проблемы современности”: “Украинские СМИ о социальных проблемах”, “Земля – наш общий дом (экологические проблемы)”, “Что таит в себе глобализация?”.

Навчання за такою тематикою має внутрішню логіко-структурну організацію. Побудова навчання за першою темою з кожного запропонованого блоку передусім розрахована на розвиток умінь та навичок діалогічного мовлення іноземних студентів (формування операційного компонента соціокультурної компетентності, який передбачає адекватність аналізу комунікативної ситуації (побутової чи навчальної), співвіднесення певних ситуативних умов із своїми соціокультурними знаннями, усвідомлення та розвиток комунікативних інтенцій, вміння реалізувати інтенцію за допомогою відповідних вербальних засобів). Вивчення кожної другої теми базується на принципах ігрової методики навчання іноземних мов, що найбільше сприяє формуванню аксіологічного компонента соціокультурної компетентності (гуманістичне, толерантне ставлення до іншомовної культури, до носіїв іноземної мови, до конкретних комунікативних актів у різних ситуаціях міжкультурного спілкування). Організація практичного заняття з російської мови як іноземної з кожної третьої теми з використанням елементів проблемного навчання у першу чергу дозволяє формувати креативно-процесуальний компонент соціокультурної компетентності (сформовані в іноземних студентів творчі та пізнавально-пошукові здібності). Визначальним для нашої методики є формування гносеологічного компонента (знання національно-культурних особливостей іноземної країни, іноземних автентичних мовних одиниць та національної специфіки мовленнєвого іншомовного етикету) на всіх етапах спеціально організованого навчання, що забезпечується підбором навчальних текстів та мовленнєвих єдностей соціокультурної тематики для кожного відповідного практичного заняття з російської мови.

Кожний тематичний блок впроваджується в навчальний процес за визначеним методичним алгоритмом:

Тема № 1: навчання діалогічного та монологічного мовлення в соціокультурній сфері (формування гносеологічного, операційного та аксіологічного компонентів).

Тема № 2: побудова ігрового практичного заняття соціокультурної тематики (формування операційного, аксіологічного та креативно-

процесуального компонентів).

Тема № 3: побудова проблемного практичного заняття з російської мови (формування гносеологічного, операційного, аксіологічного та креативно-процесуального компонентів).

Обраний алгоритм реалізації методичної моделі забезпечує цілеспрямоване формування всіх компонентів соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови, що було підтверджено практичною перевіркою запропонованих методичних засобів методом формувального експерименту.

Ефективне формування соціокультурної компетентності здійснюється також завдяки таким методичним одиницям навчання, як текст та діалогічні єдності. Разом із І.Л. Бім, І.Р. Гальперінін, Є.М. Верещагин, В.Г. Костомаровим, Ю.І. Пассовим [1-3; 7] ми розглядаємо текст як “одиницю іншомовного матеріалу”. У тексті найбільший потенціал для вивчення іноземної культури засобами іноземної мови, оскільки він має властивості “цілісної семіотичної форми психічної мовленнєво-розумової людської діяльності, яка є концептуально і структурно організованою, діалогічно вбудованою в інтеріорізоване буття в якості семіотичного універсуму етносу або цивілізації, та виконує роль прагматично спрямованого посередника комунікації” (переклад наш – І. Кушнір) [3:114].

Л.В. Фарисенкова наголошує на тому, що надзвичайно важливим для розвитку когнітивної мотивації іноземних студентів у навчальному процесі є звернення до публіцистики, тому що публіцистичні твори відзначаються найповнішим відтворенням соціальних змін у країні, що обумовлюють зміни у лексичному складі та стилістиці відповідної іноземної мови [8]. Дослідницею визначаються такі якості публіцистичного тексту, як країнознавча цінність, інформативність, проблемність. Ці критерії покладено в основу відбору навчальних текстів для формування соціокультурної компетентності.

Так, країнознавча цінність підібраних для практичних занять із російської мови текстів пов’язана з відбором спеціальної тематики та лексики, що дозволяє максимально ознайомити студентів із національною специфікою українського соціокультурного простору; інформативність пов’язана з визначенням послідовності пред’явлення конкретного тексту, оскільки у кожному з них повинна бути нова інформація, порівняно із уже отриманою на кожному з етапів навчання;

проблемність тексту проявляється у формі представлення соціокультурної інформації та збуджує (мотивує) і підтримує когнітивні інтереси іноземного студента.

Другою одиницею навчання нами було обрано діалогічні єдності. Під час проведення практичних занять з російської мови як іноземної, спрямованих на формування вмінь та навичок діалогічного мовлення, вирішуються конкретні завдання: 1) поповнення фонових знань; 2) формування й розвиток умінь і навичок діалогічного мовлення іноземних студентів: формування адекватної оцінки комунікативної ситуації, вмінь реалізації відповідної мовленнєвої інтенції, використання засобів іншомовного етикету; 3) розвиток ціннісного ставлення до реалій українського соціокультурного простору.

Для вирішення першого завдання використовується традиційна методика формування вмінь та навичок навчального та пошукового читання іншомовного тексту з лінгвокраїнознавчою інформацією, що будується на виконанні передтекстових, притекстових та післятекстових вправ.

Друге завдання вирішується методичними прийомами навчання діалогічного мовлення, орієнтованого на оперування мовним матеріалом, який містить соціокультурну інформацію; на оволодіння висловлюваннями, типовими для російського мовленнєвого етикету; формування вмінь та навичок міжкультурної взаємодії іноземних студентів.

Для цього мають використовуватись умовно-мовленнєві вправи, які мають різні формулювання завдань: прослухайте діалог; прослухайте репліки (частини діалогу) для відпрацювання правильної вимови та інтонації, а потім прочитайте діалог; прочитайте діалог за ролями; розкрийте дужки в репліках діалогу; заповніть пропуски в репліках діалогу; відтворіть діалог, використовуючи початок реплік або ключові слова, що замінюють відсутні репліки; відтворіть репліки одного із співрозмовників, після прослуховування реплік іншого партнера (з використанням аудіоматеріалів); самостійно розширте репліки діалогу відповідно до соціокультурного контексту; складіть тематичний діалог із різних мікродіалогів; складіть діалог на основі заданої теми, ситуації, ключових слів.

На вирішення третього завдання орієнтовано ситуаційно зумовлене навчання діалогічного мовлення у процесі виконання таких вправ:

з'єднайте мікродіалоги в один комунікативно-ситуативний комплекс; складіть діалог за серією малюнків, використовуючи ключові слова; складіть діалог, маючи опис комунікативної ситуації, початок та кінцівку діалогу; складіть діалог за темою для реалізації комунікативної інтенції висловлювання певних емоцій та ставлень.

Для перевірки ефективності запропонованих методичних засобів (тематичних блоків, методичного алгоритму на основі двох одиниць навчання: тексту з соціокультурною інформацією та діалогічних єдностей) було проведено формувальний експеримент. Кількісні показники рівнів сформованості гносеологічного, аксіологічного, операційного та креативно-процесуального компонентів соціокультурної компетентності експериментальних груп, порівняно з контрольними, підтверджують, що використання на практичних заняттях з російської мови як іноземної запропонованих методичних засобів гарантує високий рівень сформованості соціокультурної компетентності іноземних студентів вищих навчальних закладів України. Але запропоновані методичні засоби не є абсолютним вирішенням проблеми формування соціокультурної компетентності іноземних студентів та потребують подальшого удосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М. : Рус.яз., 1977. – 287 с.
2. Верещагин Е.М. К вопросу о лингвострановедческом аспекте прочтения произведений русской и советской классической литературы / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. // Лингвострановедение и текст : сб. статей. – М. : Рус.яз., 1987. – С. 5-30.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
4. Державна національна програма “Освіта” (“Україна 21 століття”). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Кушнір І.М. Стан формування соціокультурної компетентності іноземних студентів на практичних заняттях з російської мови у вищих навчальних закладах України / І.М. Кушнір // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошук : зб. наук. праць. – Вип. 18. – Харків, 2011. – С. 125-131.
6. Кушнір І.М. Сутність і структура соціокультурної компетентності іноземних студентів у контексті міжкультурної комунікації / І.М. Кушнір //

- Мова і культура : наук. журнал. – К. : Видав. дім Дмитра Бураго, 2009. – Вип. 12. – Т. III (128) – С. 54-58.
7. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) : метод. пособие для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб. : Златоуст, 2007. – 200 с.
 8. Фарисенкова Л.В. Публицистические тексты как мотивирующий фактор в обучении студентов-нефилологов на завершающем этапе // Лингвострановедение и текст : сб. статей / сост. Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1987. – С. 100-105.

УДК 811.161.1+811.581]’342.41

СОПОСТАВЛЕНИЕ Артикуляционных баз русского и китайского языков: ВОКАЛИЗМ

Ли Шуцзинь, докт. филол. наук (Чанчунь, Китай)

В статье проводятся анализ и сопоставление характерных черт артикуляционных баз русского и китайского языков при произношении гласных. Знание их позволит предупредить интерференцию при изучении русского или китайского языка.

Ключевые слова: русский язык, китайский язык, артикуляционная база, гласные звуки.

Лі Шуцзінь. Порівняння артикуляційних баз у російській і китайській мовах: вокалізм. У статті проведено аналіз і зіставлення характерних рис артикуляційних баз російської і китайської мов під час вимови голосних. Знання цього дозволить попередити інтерференцію при вивченні російської чи китайської мови.

Ключові слова: російська мова, китайська мова, артикуляційна база, голосні звуки.

Li Shujin. Comparison of Russian and Chinese Languages Articulatory Bases (vocalism). The article analyzes the characteristics and comparison of Russian and Chinese languages articulatory bases in the process of pronouncing the vowels. Their knowledge is supposed to prevent interference in learning Russian or Chinese.

Key words: Russian, Chinese, articulatory base, vowel sounds.

© Ли Шуцзинь, 2011

Каждый язык имеет свою артикуляционную базу (АБ). Это понятие может трактоваться в узком [3:83; 4:17; 9:34; 10:198] и в широком смысле слова [6:89]. Широкое понимание артикуляционной базы, сформулированное Е.А. Брызгуновой, выводит это явление за пределы отдельных звуков речи и соотносит его с произношением слов и предложений. Такое понимание позволяет изучать АБ как в статистическом плане, так и в динамическом, и потому представляется более целесообразным.

Суммируя известные формулировки АБ, дадим такое определение: система движений и положений органов речи при нормативном произношении сегментных фонетических единиц (звуков, слогов, фонетических слов, синтагм, фраз) на данном языке, реализующая систему фонем в речи, является артикуляционной базой этого языка.

Артикуляционная база и фонологическая система языка соотносятся между собой, однако понятие “артикуляционная база” шире понятия “фонологическая система”, так как включает в себя и явления, обусловленные системой, и закономерности произношения, вызванные языковой нормой [7:134].

Актуальность сопоставительного анализа артикуляционных баз двух языков – одного родного, а другого иностранного – определяется тем, что овладеть стандартным произношением изучаемого языка можно лишь при условии перевода механизмов речи родного языка в русло АБ изучаемого. Развитие навыков овладения русским произношением у китайцев является процессом постоянного преодоления преград со стороны прочно сложившейся АБ родного языка и освобождения от её влияния, а также процессом построения и укрепления новой АБ русского языка.

Артикуляционная база китайского языка, как и его фонологическая система, является источником отклонений от произносительных норм русского языка и возникновения китайского акцента в русском произношении, поэтому при обучении русскому произношению необходимо глубже анализировать АБ двух языков. Лучший метод для анализа – сопоставительный. Только двуязычное сопоставление позволяет максимально чётко выявить все несовпадения, различия, особенности артикуляционных баз сопоставляемых языков, определить возможные трудности при усвоении русской фонетики и разрешить проблему языковой интерференции. При сопоставлении

АБ двух языков, кроме их различий, необходимо учитывать ещё системность проявления артикуляционных движений и характерные черты артикуляционных баз.

Наше сопоставительное исследование АБ основывается на определённых представлениях о типах языков. Существенные различия между артикуляционными базами русского и китайского языков объясняются тем, что эти два языка относятся к совершенно разным типам языка. По генеалогической классификации русский язык принадлежит к языкам индоевропейской семьи, а китайский – к языкам китайско-тибетской семьи. Они возникли не из одного и того же источника. По типологической классификации русский язык является преимущественно флективно-синтетическим языком, а китайский – изолирующе-аналитическим. Они полностью противопоставляются друг другу по морфолого-синтаксическим признакам. При сопоставлении этих совершенно разнотипных неродственных языков, естественно, обнаруживаются большие различия в их артикуляционных базах.

Цель нашей статьи – проанализировать и сопоставить характерные черты артикуляционных баз русского и китайского языков при произношении гласных.

1. Артикуляция консонантизма и вокализма

В русском и китайском языках, как и в других языках мира, существуют гласные и согласные. Но их соотношение в обоих языках неодинаковое. Современный русский язык относится к числу консонантных языков. Это выражается в соотношении консонантизма и вокализма в русском языке: 37 согласных и 5 гласных фонем. В консонантном языке число согласных обычно превышает две трети общего числа фонем данного языка. Современный китайский литературный язык принадлежит к числу вокальных языков. В этом языке 10 гласных и 22 согласные фонемы. Число гласных вокального языка обычно составляет от трети до половины общего числа фонем. Разное числовое соотношение гласных и согласных в двух языках зависит от соотношения двух артикуляционных категорий, то есть от разных каркасов артикуляционных баз. Консонантным представляется каркас русской АБ, который характеризуется большим числом артикуляций согласных, а каркас китайской АБ вокальный, в нём оказывается большее число артикуляций гласных.

С артикуляционной стороны гласные отличаются от согласных положением органов речи, их напряжённостью и разной силой воздушной струи. При образовании гласных воздушная струя свободно проходит через полость рта, весь речевой аппарат напряжён – это так называемое разлитое напряжение, воздушная струя слабая. При образовании же согласных складывается преграда (смычка или щель), напряжение сосредоточено в месте образования преграды – это так называемое концентрированное напряжение, воздушная струя сильная.

Разное числовое соотношение консонантизма и вокализма является одной из характерных черт русской и китайской АБ. Это выражается также в высокой частоте распространения согласных или гласных в равнозначных текстах, написанных на обоих языках (консонантный коэффициент в русском тексте – 1,44; вокальный коэффициент в китайском – 1,27).

2. Работа кончика языка при образовании гласных

В образовании русских гласных роль кончика языка пассивная, а в образовании китайских гласных она гораздо активнее и важнее. Кончик языка выдвигается вперёд и приближается к передней части альвеол, так получается переднеапикальный гласный [ɿ]. Этот звук появляется только после z, c, s: zɿ [tsɿ], cɿ [ts'ɿ], sɿ [sɿ] и не может образовать слог самостоятельно. Если кончик языка загибается вверх и приближается к твёрдому нёбу и тело языка оттягивается назад, тогда образуется заднеапикальный гласный [ɿ]. Этот звук появляется только после zh, ch, sh, r [ɿ]: zhi [tʂɿ], chi [tʂ'ɿ], shi [ʂ'ɿ], ri [ʒɿ] и не образует слог самостоятельно. При артикуляции этих апикальных гласных язык принимает как бы седловидную форму.

При произнесении гласных кончик языка одновременно загнут вверх и приближен к твёрдому нёбу, в результате можно получить ретрофлексные гласные, например: er, ar, or, ir и т. д. В китайском литературном языке все гласные могут произноситься с такой ретрофлексной артикуляцией -r и превратиться в ретрофлексные гласные, которые появляются преимущественно в так называемых ретрофлексных финалах с -r (“儿化韵”), например: er (儿), ger (根儿), huar (花儿), tur (兔儿), niur (牛儿) ([ər] ‘сын’, [kər] ‘корешок’, [xuar] ‘цветочек’, [t'ur] ‘зайчик’, [niour] ‘бычок’). Знак -r означает ретрофлексную артикуляцию предшествующего гласного, самостоятельно не произносится.

Из вышеизложенного следует, что механизм апикальности и ретрофлексности в китайской АБ распространяет свое действие не только на консонантизм, но и на вокализм, создавая апикальные и ретрофлексные гласные. В русском же языке отсутствуют апикальные и ретрофлексные гласные, поэтому произношение названных звуков вызывает у русских учащихся значительные трудности.

3. Степень подъёма языка и раствор полости рта

В китайском языке при произношении гласных верхнего подъёма [i], [u] положение языка несколько выше, раствор полости рта чуть меньше, чем при соответствующих русских гласных того же подъёма [и], [у]. При артикуляции 'i' в начале слова спинка языка, слегка прикасаясь к твердому нёбу, производит трение, при 'u' щель между губами уже и с трением воздуха. А при произношении русских гласных верхнего подъёма [и], [у] язык занимает более низкое положение, чем при китайских 'i', 'u', и щель между губами больше, струя воздуха слабая, почти без трения. Хотя иногда допускается произношение [и] с незначительным трением, т. е. [и] произносится как [ji], но это трение слабее, чем в китайском [i].

При произношении китайских гласных среднего подъёма e[e], o[o] положение языка тоже несколько выше, раствор полости рта меньше по сравнению с соответствующими русскими гласными того же подъёма [е], [о]. В сравнении друг с другом китайские 'e', 'o' можно назвать гласными полуверхнего подъёма или полузакрытыми, а русские [е], [о] – гласными полунижнего подъёма или полуоткрытыми. Кроме того, 'e', 'o' не могут самостоятельно существовать, обычно употребляются только в составных финалах: ie [iɛ] (噫), ue [y] (曰); ou [ou] (歐), uo [uo] (窩) и т.д.

4. Работа губ

Губы являются одним из активных органов речи как при образовании согласных, так и при образовании гласных. Проанализируем артикуляцию губных (лабиализованных) гласных. Хотя при произношении китайских гласных заднего ряда [u], [o] и соответствующих русских [у], [о] участвуют губы, артикуляция губных гласных сильно различается в обоих языках: сильная в русском, слабая в китайском, округлённость и вытянутость, а также напряжённость губ при образовании русских [у], [о] сильнее, чем

при образовании китайских [u], [o]. Также надо отметить, что в русском языке при артикуляции гласного [у] губы вытянуты в большей степени, чем при [о], а [о] начинается с призвука [y]. Кроме того, в китайском языке есть лабиализованные гласные не только заднего ряда, но и переднего ряда (ь[y]), и в фонологической системе представлены оппозиции лабиализованных и нелабиализованных гласных фонем переднего ряда и заднего ряда: -o, -и -e, а в русском языке отсутствует лабиализация гласных переднего ряда.

5. Дифтонгоидность и дифтонгичность

Под влиянием соседних мягких согласных у русских гласных на участке экскурсии и рекурсии образуется скользящий звук – глайд [и], например, гласные [a], [o], [y] после мягких согласных произносятся как [ʲa], [ʲo], [ʲy]. Это происходит потому, что органы речи, переходя от артикуляции согласного к гласному, не успевают занять положение, характерное для данного гласного. Они воспроизводят часть звука на пути к основному участку. Гласные [a], [o], [y] перед мягкими согласными произносятся как [aʲ], [oʲ], [yʲ]. Подобные гласные считаются дифтонгоидами. Дифтонгоидность русских гласных определяется слабым примыканием, плавным медленным переходом от артикуляции согласного к артикуляции гласного, или наоборот. Именно в возникновении дифтонгоидности проявляется воздействие консонантизма на вокализм в русской речи. Дифтонгоидность гласных – существенная особенность АБ русского языка.

В китайском литературном языке отсутствует подобное влияние консонантизма на вокализм. Финалы (простые и составные гласные), начинающиеся с -а, -о, -е, финалы, начинающиеся с -и, не сочетаются с палатальными (среднеязычными) согласными, которые имеют мягкий характер; губно-губные, среднеапикальные согласные, сочетающиеся с финалами, начинающимися с -i, обладающими мягким оттенком, не могут находиться перед финалами, начинающимися с -а, -о, -е, -и (губно-губные, среднеапикальные перед финалами, начинающимися с -а, -о, -е, -и, не имеют мягкого оттенка). Все вышесказанное свидетельствует о том, что в китайском литературном языке непоследние гласные не подвергаются воздействию предшествующего согласного. Их артикуляция не приспособляется к артикуляции предшествующего согласного. Но это не значит, что в китайской АБ гласные не изменяются в речевом потоке. Изменения

произношения гласных вызваны не влиянием соседних согласных, а дифтонгичностью, а также и трифтонгичностью, т.е. изменения гласных проявляется путем образования дифтонгов и трифтонгов.

Дифтонги образуются из сочетания двух гласных в одном слоге. Дифтонги отличаются от монофтонгов своей неустойчивой артикуляцией. Речевые органы не сохраняют исходного положения во все время артикуляции гласного и постепенно переходят к другому положению. Оба элемента дифтонгов неодинаково напряженные, и лишь один из них является слогообразующим. Дифтонги бывают двух типов – нисходящие и восходящие, в зависимости от того, какой элемент является важным, слогообразующим, а какой дополнительным. Нисходящие дифтонги начинаются напряженным слогообразующим элементом и как бы затухают к концу. Восходящие дифтонги начинаются со слабого, напряженного элемента и заканчиваются напряженным слогообразующим элементом.

В китайском языке 9 дифтонгов. Среди них ai[æi], ei[ei], ao[au], ou[ou] являются нисходящими, в которых первые гласные элементы а-, е-, о- более звучны и длительны и напряжены, дополнительные элементы -i, -o, -u слабы и кратки. При произношении нисходящих дифтонгов язык поднимается с низкого положения до высокого, вследствие чего ротовая полость сужается. Дифтонги ia[ia], ie[iæ], ua[ua], uo[uo], ue[ue] произносятся как восходящие, у которых вторые гласные -а, -о, -е более напряжены, звучны и длительны, а первые гласные менее напряжены, звучны и более кратки. При произношении этих восходящих дифтонгов язык опускается с высокого положения на низкое и в связи с этим ротовая полость расширяется.

В китайском языке есть также 4 трифтонга: iao [iaɯ], iou [iou], uai [uæi], uei [uei]. Трифтонги образуются из сочетания нисходящего дифтонга и предыдущего краткого и слабого u или i. Серединный гласный является главным слогообразующим.

Гласные в дифтонгах и трифтонгах тесно сочетаются, составляют один слог и на слух складывается впечатление как бы единого слитного произношения, особенно от нисходящего дифтонга. Однако дифтонг или трифтонг не является одной фонемой, их составляющие элементы представляют собой аллофоны двух или трёх фонем.

Число слогов с дифтонгами или трифтонгами в китайской речи довольно значительно. Монофтонги, дифтонги и трифтонги взаимно

противопоставлены друг другу, например: a-ai-uai (zha 扎-zhai 摘 – zhuai 拽) ([tʂa] ‘колоть’– [tʂai] ‘снять’–[tʂuai] ‘бросать’), i-ia-iao (xi 西-xia 吓-xiao 宵) ([ɕi] ‘запад’ –[ɕia] ‘креветка’–[ɕiau] ‘ночь’) и многие другие. Особенно важную роль в образовании слов играют эти составные гласные.

В русском языке нет дифтонгов и трифтонгов. И в сочетаниях гласные при произношении относятся к двум разным слогам, например, в словах “аист”, “аудитория” произношение гласных в сочетании [ai] и [au] раздельное: [a] и [i], [a] и [y].

Русский гласный [o], начинающийся с [y], гласный [e], имеющий в начале призвук [и], как и [a], имеющий глайд [и] в начале и конце звучания [ʰa], [aʰ] являются дифтонгоидами: [ʰo], [ʰe]. В этих дифтонгоидах призвук и глайд более кратки, слабы и закрыты по сравнению с дополнительными гласными в дифтонгах.

В русском языке можно найти соответствия падающим дифтонгам – это так называемые фонетические дифтонги. Например: в словах “май”, “пей”, “мой”, “жуй” сочетания [ай], [ей], [ой], [уй] близки по звучанию к падающим дифтонгам. Однако все эти сочетания являются просто сочетаниями гласных, а не дифтонгами, так как в форме косвенных падежей они легко распадаются на два слога. Например: [maɪ] и [maɪʰ] (“май” и “ма́я”), [zʰmʰji] и [zʰmʰjia] (“зме́й” и “змея́”), [moɪ] и [moɪu] (“мой” и “мою”). Гласный [i] отличается от [и] только неслоговостью и является разновидностью согласной фонемы [j].

Механизм монофтонгичности/полифтонгичности (дифтонгичности и трифтонгичности) – важный механизм в китайской АБ и её характерная черта в отличие от русской АБ.

Таким образом, проведенное сопоставление артикуляции гласных в русском и китайском языках наглядно свидетельствует о том, что при изучении русского языка китайскими учащимися и китайского языка русскими учащимися необходимо преодолевать трудности, связанные непривычными для них способами образования гласных. Преподавателям же необходимо предусмотреть задания, направленные на преодоление интерференции.

Актуальной методической задачей является также сопоставление артикуляционной базы русского и китайского консонантизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов Р.И. Фонетика современного русского литературного языка / Р.И. Аванесов. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1956. – 240 с.
2. Акишина А.А. Русская фонетика / А.А. Акишина, С.А. Барановская. – М. : Рус. яз., 1980. – 102 с.
3. Барановская С.А. О фонологизме сопоставительного метода / С.А. Барановская // Вопросы фонетики и обучение произношению. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1975. – С. 77-88.
4. Барановская С.А. Особенности фонетики русского языка / С.А. Барановская // Русский язык для студентов-иностранцев. – № 20. – М. : Рус. яз., 1981. – С. 15-24.
5. Бондарко Л.В. Основы общей фонетики / Л.В. Бондарко, Л.А. Вербицкая, М.В. Гордина. – Л. : Изд-во СПбГУ, 1983. – 152 с.
6. Брызгунова Е.А. Звуки интонация русской речи / Е.А. Брызгунова. – [3-е изд., перераб.] – М. : Изд-во МГУ, 1978. – 280 с.
7. Кодухов В.И. Введение в языкознание / В.И. Кодухов. – М. : Просвещение, 1987. – 288 с.
8. Логинова И.М. Артикуляционная база как предмет обучения произношению на неродном языке / И.М. Логинова. – Русский язык для студентов-иностранцев. – № 23. – М. : Рус. яз., 1984. – С. 32-42.
9. Панов М.В. Современный русский язык: Фонетика / М.В. Панов. – М. : Высш. школа, 1979. – 256 с.
10. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – [3-е изд., испр. и доп.] – М. : Просвещение, 1985. – 399 с.
11. Учебник по изучению китайского для иностранцев. – Т. 1 / Пекин. лингв. ин-т, 3-й ф-т. – П. : Изд-во педагогики по кит. яз., 1992. – 250 с. (на кит. яз.)
12. Xing G.W. Введение в языковедение / G.W. Xing. – Пекин : Изд-во кит. яз., 1992. – 295 с. (на кит. яз.)
13. Zhou D.F. Основы художественной речи / D.F. Zhou. – Пекин : Изд-во соц. науки Китая, 1980. – 353 с. (на кит. яз.)
14. Lin P. Учебник по фонетике / P. Lin, L.J. Wang. – П. : Изд-во Пекин. ун-та, 1992. – 208 с. (на кит. яз.)
15. Lin X.M. Современный китайский язык / X.M. Lin. – П.: Изд-во кит. яз., 1995. – 83 с. (на кит. яз.)

УДК 811.161.1+811.581]’342.42

СОПОСТАВЛЕНИЕ АРТИКУЛЯЦИОННЫХ БАЗ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ: КОНСОНАНТИЗМ

Ли Шуцзинь, докт. филол. наук (Чанчунь, Китай)

В статье проводятся анализ и сопоставление характерных черт артикуляционных баз русского и китайского языков при произношении согласных. Знание их позволит предупредить интерференцию при изучении русского или китайского языка.

Ключевые слова: русский язык, китайский язык, артикуляционная база, согласные звуки.

Лі Шуцзін. Порівняння артикуляційних баз російської і китайської мов: консонантизм. У статті приведено аналіз і зіставлення характерних рис артикуляційних баз російської і китайської мов під час вимови приголосних. Знання цього дозволить попередити інтерференцію при вивченні російської чи китайської мови.

Ключові слова: російська мова, китайська мова, артикуляційна база, приголосні звуки.

Li Shujin. Comparison of Russian and Chinese Languages Articulatory Bases (consonantism). The article analyzes the characteristics and comparison of Russian and Chinese languages articulatory bases in the process of pronouncing the consonants. Their knowledge is supposed to prevent interference in learning Russian or Chinese.

Key words: Russian, Chinese, articulatory base, consonant sounds.

В предыдущей статье мы уже писали о том, что знание артикуляционной базы (АБ) родного и изучаемого языков играет важную роль при овладении произношением на иностранном языке. Проанализировав научную литературу по фонологии [1–6; 9; 10], мы сформулировали следующее определение АБ: система движений и положений органов речи при нормативном произношении сегментных фонетических единиц (звуков, слогов, фонетических слов, синтагм, фраз) на данном языке, реализующая систему фонем в речи, является артикуляционной базой этого языка. Мы отметили корреляцию

© Ли Шуцзинь, 2011

АБ и фонологической системы, которая различна в разных языках, и указали на *актуальность* сопоставительного анализа АБ русского и китайского языков в целях обучения учащихся произношению на этих языках, изучаемых как иностранные. Только сопоставление двух языков позволяет максимально чётко выявить все несовпадения, различия, особенности артикуляционных баз языков, определить возможные трудности при усвоении китайцами русской фонетики и разрешить проблему языковой интерференции.

Существенные различия между артикуляционными базами русского и китайского языков обусловлены принадлежностью названных языков к разным типам: русский является преимущественно флективно-синтетическим языком, а китайский – изолирующе-аналитическим.

“Артикуляционная база звуков раскрывается при рассмотрении особенностей работы отдельных органов речи, сосредоточенности артикуляций в той или иной части ротовой полости, степени выраженности той или иной артикуляции” [3:86]. “Артикуляционные базы языков отличаются друг от друга различной активностью разных органов речи и различным соединением движений разных органов речи” [7:185].

Ранее, сопоставляя консонантизм и вокализм в русском и китайском языках, мы отметили, что современный русский язык относится к числу консонантных языков, а современный китайский литературный язык принадлежит к числу вокальных языков. Консонантизм русского языка более разнообразен, а потому труден для китайского учащегося.

Цель нашей статьи – проанализировать и сопоставить характерные черты артикуляционных баз русского и китайского языков при произношении согласных.

1. Работа голосовых связок

Различие звонких и глухих согласных связано с работой голосовых связок. Артикуляционное различие между звонкими и глухими заключается в наличии или отсутствии вибрации голосовых связок. При образовании звонких согласных голосовые связки сомкнуты и вибрируют при прохождении воздуха, а при образовании глухих голосовые связки раскрыты и остаются в спокойном положении. Глухие представляют собой чистые шумные, а в звонких согласных

наряду с шумом есть и тон, который образуется при вибрации голосовых связок. Различие между глухими и звонкими заключается также в степени напряжённости органов речи. Глухие – более напряжённые, чем звонкие, площадь соприкосновения активного и пассивного органа у глухих больше, чем у звонких. Глухие образуются с помощью более сильной воздушной струи.

Все русские шумные согласные делятся на глухие и звонкие. Они образуются 12 пар, например, [п]-[б], [п']-[б'], [ф]-[в], [ф']-[в'] и т.д. Внепарными глухими являются [ц], [ч'], [х], [х']. Фонологическая корреляция по звонкости-глухости свойственна только шумным согласным. Артикуляторный механизм глухости/звонкости в русском языке распространяет своё действие не только на 12 пар фонологически коррелирующих согласных ([п]-[б],[п']-[б']...), но и на 3 нефонологические пары [ц]-[дз], [ч']-[д'ж'], [х]-[г], создавая звонкие позиционные вариации глухих фонем.

Русские звонкие согласные являются полнозвонкими, т.к. тон принимает участие в их образовании на всём протяжении звучания согласных. Наиболее ярко противопоставлены глухие и звонкие в начальном ударном слоге. В некоторых положениях (например, после гласного в середине или конце слова) глухие согласные могут частично озвончаться в начальной фазе. Но такая частичная полувзвонкость не имеет фонологического значения. Артикуляторный механизм глухости/звонкости является важным механизмом в АБ русского языка.

В китайском языке лишь некоторые диалекты богаты звонкими смычными, фрикативными и аффрикатами, и в этих диалектах наблюдается оппозиция согласных по глухости/звонкости, а в китайском литературном языке все шумные согласные глухие: b[p], p[p'], f[f], d[t], t[t'], g[k], k[k'], h[x], j[tɕ], q[tɕ'], x[ɕ], zh[tɕ], ch[tɕ], sh[ɕ'], z[ts], c[ts'], s[s]. Что касается остальных согласных m[m], n[n], l[l], ng[ŋ], r[r], то они являются сонорными согласными. В китайском литературном языке оппозиция согласных по глухости/звонкости представлена лишь одной парой: sh-r[ʃ-r], и то это, вернее сказать, оппозиция по шумности/сонорности. Непридыхательные глухие смычные b, d, g, глухие аффрикаты zh, z, j в слогах в позиции между гласными под воздействием соседних гласных озвончаются. Эти согласные являются лишь позиционными звонкими вариантами глухих смычных и аффрикатами в одной и той же позиции, то есть не могут

образовать оппозицию согласных фонем по глухости/звонкости. Фрикативные глухие согласные между гласными не озвончаются.

2. Сила и слабость воздушности

Согласные делятся на придыхательные и непридыхательные. В основе различия придыхательных и непридыхательных согласных лежит объём расхода воздуха. Придыхательные согласные характеризуются сильной воздушностью. После рекурсии (отступа) при их произношении струя воздуха продолжает проходить через полость рта, создавая шум придыхания. Непридыхательные согласные характеризуются слабой воздушностью; выдох после рекурсии у них очень краток, и согласный не имеет придыхания. Придыхание, которое появляется при произношении согласного, обозначается знаком [ʰ] или [ˈ].

В русском языке не существует придыхательных согласных. Однако русские взрывные глухие согласные [п], [т], [к] в позиции конца слова в отличие от тех же согласных в позиции перед гласной произносятся с последующим придыханием после взрыва ([4:22]: [пʰ], [тʰ], [кʰ], [pʰ], [tʰ], [kʰ]). Эти придыхательные согласные не могут быть противопоставлены непридыхательным оппозиционно и являются позиционными вариантами соответствующих им согласных фонем.

В китайском языке придыхательными являются глухие взрывные и аффрикаты. Придыхательность/непридыхательность звука в китайском языке является дифференциальным признаком. Согласные по придыхательности /непридыхательности входят в оппозиции, например: b-p, d-t, g-k, z-c, zh-ch, j-q [p-pʰ, t-tʰ, k-kʰ, ts-tsʰ, tʃ-tʃʰ, tɕ-tɕʰ] (ba 八-ра 'пять', di 地-ti 梯, gao 高-kao 考; [pa] 'восемь' - [pʰa] 'бояться', [di] 'низкий' - [ti] 'лестница', [gao] 'высокий' - [kʰao] 'экзаменован'). В диалектах китайского языка придыхательными бывают и звонкие взрывные, аффрикаты, а также звонкие фрикативные, носовые и боковые. Высокопропорциональная корреляция по придыхательности/непридыхательности – характерная черта фонологической системы китайского языка. Его артикуляционной базе свойствен механизм придыхательности/непридыхательности.

3. Уклады языка

Большое значение для характеристики АБ языка имеет тип уклада языка: дорсальный, какуминальный, апикальный, ретрофлексный. В

русском языке переднеязычные согласные в зависимости от положения кончика языка при произношении делятся на дорсальные, апикальные и какуминальные. При образовании дорсальных кончик языка опущен к нижним зубам, а спинка языка выгнута вверх. Так произносятся звуки [с], [з], [т], [д], [н], [ц] и все палатализованные согласные, кроме [рʰ]. При образовании апикальных кончик языка смыкается (или сближается) с верхними зубами или альвеолами. Апикальным является [л]. Однако при образовании [л] кончик языка возможен и у нижних зубов, поэтому его можно считать и дорсальным. Какуминальные образуются при поднятом и слегка загнутом вверх кончике языка. Так произносятся звуки [ш], [ж], [р], [рʰ]. Для русского языка наиболее распространенными и устойчивыми являются дорсальные артикуляции, характерные прежде всего для мягких согласных. Дорсальность является стержневым механизмом русской АБ. Дорсальный способ артикуляции согласных способствует палатализации соответствующего согласного. Дорсальность как основной уклад в АБ русского языка отличает его от китайского языка, в котором основной уклад апикальный.

В китайском языке переднеязычные согласные делятся на апикальные и ретрофлексные. При артикуляции апикальных d [t], t [tʰ], n [n], l [l] кончик языка прижимается к деснам верхних зубов, а при артикуляции апикальных z [tsʰ], c [tsʰ], s [s] кончик языка выдвигается вперед и прижимается (при z, c) или приближается (при s) к верхним зубам. Отсюда следует, что место образования русских дорсальных более заднее, чем место образования китайских апикальных – у верхних зубов или их десны. При артикуляции китайских ретрофлексных согласных zh [tʃ], ch [tʃʰ], sh [ʃ], r [ʒ] кончик языка смыкается или сближается с передней частью твердого нёба, а соответствующие им русские какуминальные [ш], [ж] артикуляторно отличаются от них слабой степенью загнутой вверх. Чтобы выяснить это различие, даём подробную характеристику их артикуляции.

При произношении русских какуминальных [ш], [ж] кончик языка высоко поднимается и загибается немного назад, сближается с альвеолами и началом зубной части нёба, образуя с ними передний фокус. Средняя часть спинки языка опущена. Задняя часть спинки языка поднимается к мягкому нёбу, образуя с ней задний фокус,

форма языка ложкообразная. При образовании русских какуминальных дрожащих [р] и [р'] кончик языка, слегка загибаясь, поднимается к альвеолам (и возможно, также к зубной части твёрдого нёба) и вибрирует, ритмично смыкаясь и размыкаясь с альвеолами. Отсюда видно, что место образования русских какуминальных более переднее, чем место образования китайских ретрофлексных. У русских переднеязычных согласных дорсальный и какуминальный уклады языка, а у китайских – апикальный и ретрофлексный. В этом и заключается различие в специфике русской и китайской АБ.

Артикуляторный механизм апикальности и ретрофлексности китайской АБ формирует оппозицию по переднеапикальности/заднеапикальности в фонологической системе (см. далее раздел “Работа передней части языка”).

Различные артикуляторные механизмы необходимо учитывать в обучении китайцев противопоставлению в русской фонологической системе [с]-[ш':], [с']-[ш'], [л]-[р], [л']-[р'], формируемые по механизму дорсальности и какуминальности.

4. Работа передней части языка

При образовании переднеязычных звуков передняя часть языка (активный орган речи) вместе с кончиком или только кончик языка может образовывать смычку или щель с разными пассивными органами речи: зубами или передним нёбом. В зависимости от того, к какому пассивному органу речи поднимается передняя часть языка или его кончик, переднеязычные делятся на зубные, альвеолярные, нёбно-зубные и передненёбные. В русском языке переднеязычные представлены как зубные и нёбно-зубные, а в китайском – как альвеолярные и передненёбные.

По положению активного органа речи (кончик языка), как уже отмечалось, переднеязычные согласные классифицируются так: русские переднеязычные – дорсальные и какуминальные, китайские – апикальные и ретрофлексные.

В артикуляции русских переднеязычных активно участвует передняя часть языка вместе с кончиком, при этом переднеязычные артикуляции особенно детализированы и распространены. При образовании китайских переднеязычных активное участие принимает только кончик языка. Артикуляции кончика языка детализированы и распространены, образуя, по классификации некоторых учёных,

переднеапикальные – z, c, s, среднеапикальные – d, t, n, l, заднеапикальные – zh, ch, sh, r.

В русской АБ в пределах переднеязычных артикуляции выделяется механизм однофокусности, который образует оппозицию и кажется важным для говорящих по-русски китайцев, например: [с]-[ш':], [з]-[ж], [с']-[ш'], [ц]-[ч'] и т. д., а в китайской АБ – механизм переднеапикальности/заднеапикальности, который образует коррелятивную оппозицию, например: z-zh, c-ch, s-sh. [ts-tʂ, ts'-tʂ', s-ʂ] (zei 贼 – zhei 这, cun 村 chun 春, san 三 – shan 山), ([tsei] ‘вор’ – [tʂei] ‘это’, [ts'uən] ‘деревня’ – [tʂ'uən] ‘весна’, [san] ‘три’ – ʂan] ‘гора’)

5. Работа средней части спинки языка

От положения средней части спинки языка зависит основное различие твердых и мягких согласных. Общая артикуляторная особенность мягких заключается в том, что при их образовании средняя часть спинки языка приподнимается к твердому нёбу. Это дополнительное движение, как бы накладывающееся на основную артикуляцию, определенным образом совмещающееся и взаимодействующее с ней, называется палатализацией. Согласные, характеризующиеся палатализацией, называются палатализованными. Вызываемое палатализацией изменение конфигурации ротового резонатора (уменьшение объёма его средней части) создает акустический эффект мягкости. Высокий подъём языка характерен для гласного [и], поэтому мягкие (палатализованные) согласные имеют окраску на [и]. Общая артикуляторная особенность твердых заключается в отсутствии палатализации. Твердые (непалатализованные) согласные имеют окраску [ы]. Мягкие согласные характеризуются палатализацией, твердые – веляризацией.

Все русские согласные делятся на твердые и мягкие. Твердые и мягкие согласные образуют 15 пар, например: [б]-[б'], [п]-[п'], [ф]-[ф'] и т. д. Внепарными твердыми являются звуки [ж], [ш], [ц], внепарными мягкими – [ш'], [ч'], [j]. 15 парных по твердости и мягкости согласных звуков составляют фонологическую корреляцию по твердости-мягкости: [б]-[б'], [п]-[п'] и т. д. Корреляция по твердости/мягкости свойственна только несреднеязычным согласным. А согласный [j], как среднеязычный, стоит вне фонологической корреляции по твердости-мягкости, потому что

подъём средней части языка при его образовании – это не дополнительная, а основная его артикуляция, и он, в отличие от палатализованных (смягчённых), является палатальным (мягким).

В китайском литературном языке среднеязычные согласные j, q, x [tɕ, tɕ', ɕ] сочетаются только с финалами, начинающимися с -i, -u [i, u], поэтому представляются мягкими. Но они не палатализованные, а только палатальные, т.к. подъём передней части спинки языка к твердому нёбу при их образовании, как при образовании русского [j], не дополнительная, а основная артикуляция. В китайском языке нет парных твердых согласных, которые могли бы быть им противопоставлены. Заднеязычные g, k, h [k, k', x], губно-зубной f[f], переднеязычные альвеолярные z, c, s [tʂ, tʂ', s], переднеязычные нёбно-зубные zh, ch, sh, r [tʂ, tʂ', ʂ, z] не могут быть представлены в позиции перед финалами, начинающимися с -i, поэтому всегда твердые. Губно-губные согласные b, p, m [p, p', m] и переднеязычные альвеолярные d, t, n, l [t, t', n, l] в сочетаниях с финалами, начинающимися с -i[i], -u [y] имеют оттенок веляризации. Их дистрибуция неодинакова. Согласные этих двух типов не могут оказаться в одной и той же позиции, т. е. в положении перед одним и тем же финалом, и не могут быть противопоставлены по признаку мягкость/твёрдость. Поэтому согласные с оттенком палатализации в китайском языке представляют собой позиционные варианты согласных, соответствующих им с оттенком веляризации. Это напоминает мягкие и твердые заднеязычные в исконно русских словах. Вышеизложенное определяется законами сочетаемости инициалов с финалами в китайском литературном языке.

Артикуляторный механизм твердости/мягкости является главным механизмом в АБ русского языка. В китайской АБ отсутствует механизм твердости/мягкости.

Высокопропорциональные фонологические корреляции по твердости/мягкости и глухости/звонкости составляют ядро фонологической системы русского языка, а в китайском литературном языке нет первой и очень бедна вторая корреляция.

6. Работа губ

Губы являются одним из активных органов речи при образовании согласных. Губные согласные делятся на губно-губные, которые образуются путём смыкания губ, например, русские [п], [б], [м] и

соответствующие мягкие, китайские b, p, m, и губно-зубные, образующиеся при сближении нижней губы с верхними зубами, например, русские [ф], [в] и соответствующие мягкие, китайские f[f] и v[v]. Китайский звонкий v в литературном языке не употребляется, он появляется только в диалектах. В китайском литературном языке есть ещё губно-губной щелевой w[w], при артикуляции которого между губами образуется круглая щель и лёгкое трение воздуха. Произношение звука w сходно с гласным 'u', поэтому он представляет собой полугласный. Судя по большому количеству русских губных согласных и их высокой распространенности в тексте, можно сказать, что губные согласные в АБ русского языка занимают место более важное, чем в АБ китайского языка.

7. Работа носовой полости

При образовании носовых согласных нёбная занавеска опускается, и воздушная струя проходит в полость носа, вызывая носовой резонанс. В русском языке есть 4 носовых согласных: [м], [м'], [н], [н'], тогда как в китайском – 3: m[m], n[n], ng[ŋ]. При образовании [n] кончик языка прижимается к деснам верхних зубов, а при [ng] задняя часть спинки языка прикасается к мягкому нёбу. В русской АБ нёбная занавеска работает относительно активнее. Это объясняется тем, что частотность носовых согласных в тексте высокая. Однако эта активность значительно более слабая, чем в китайском языке, где представлены не только зубной носовой 'n', но и велярный (задненёбный) носовой 'ng', а также корреляции широко распространенных финалов с окончаниями -n или -ng (их всего 15): an-ang, en-eng, ian-iang, in-ing, uan-uang, [an-aŋ, ən-əŋ] (ban班 – bang 帮, ren 人 – reng 扔.....) ([班] 'класс' [班] 'помогать', [帮] 'человек' – [扔] 'бросать'...). В русском языке задненёбный носовой [ŋ] встречается перед согласными [к], [г], после которого есть ещё один согласный: *функция* [10:26]. Однако этот звук не может с зубными носовыми [н] составлять оппозицию.

8. Сосредоточенность артикуляций

Сопоставим сосредоточенность артикуляций в той или иной части ротовой полости. Русские согласные сосредоточены в трёх зонах артикуляции: губной, переднеязычной и заднеязычной. 54% согласных образуется в передней части ротовой полости, поэтому переднеязычных согласных больше. Для русской АБ, наряду с

наличием многочисленных переднеязычных основных артикуляций, характерно попеременное переключение концентрации массы языка то в передне-средней, то в задней части ротовой полости.

Китайские согласные сконцентрированы в четырёх зонах: губной, переднеязычной, среднеязычной и заднеязычной. 50% согласных образуется в передней части ротовой полости. В остальных зонах, т.е. в среднеязычной, заднеязычной и губной, согласные распределены равномерно: в каждой из четырёх зон по 4. В китайском языке 3 среднеязычных палатальных согласных, составляющих палатальный ряд: j, q, x, тогда как в русском языке только один [j]. Кроме этого, в китайском языке больше аффрикативных артикуляций, сконцентрированных в переднеязычной и среднеязычной зонах. В китайском языке есть 6 аффрикат, противопоставленных по признаку придыхательность/непридыхательность: z-c, zh-ch, j-q ([ts]-[tsʰ], [tʂ]-[tʂʰ], [tʃ]-[tʃʰ]), а в русском языке две аффрикаты, противопоставленные по признакам твердость/мягкость и однофокусность/двуфокусность: [ц]-[чʰ].

Сделаем выводы из анализа артикуляционных баз русского и китайского языков. Путём сопоставительного анализа мы определили характерные особенности двух АБ и их важные артикуляторные механизмы, выяснили основные различия между двумя АБ. В результате такого сопоставления выявляется причина возникновения китайского акцента в произношении китайцев при овладении русским языком или русского акцента в произношении русскими слов на китайском языке. Учет описанных характерных особенностей АБ и их механизмов создаёт предпосылки для преодоления межъязыковой интерференции при изучении как китайского, так и русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов Р.И. Фонетика современного русского литературного языка / Р.И. Аванесов. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1956. – 240 с.
2. Акишина А.А. Русская фонетика / А.А. Акишина, С.А. Барановская. – М. : Рус. яз., 1980. – 102 с.
3. Барановская С.А. О фонологизме сопоставительного метода / С.А. Барановская // Вопросы фонетики и обучение произношению. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1975. – С. 77-88.
4. Барановская С.А. Особенности фонетики русского языка / С.А. Барановская // Русский язык для студентов-иностранцев. – № 20. – М. :

- Рус. яз., 1981. – С. 15-24.
5. Бондарко Л.В. Основы общей фонетики / Л.В. Бондарко, Л.А. Вербицкая, М.В. Гордина. – Л. : Изд-во СПбГУ, 1983. – 152 с.
 6. Брызгунова Е.А. Звуки интонация русской речи / Е.А. Брызгунова. – [3-е изд., перераб.]. – М. : Изд-во МГУ, 1978. – 280 с.
 7. Кодухов В.И. Введение в языкознание / В.И. Кодухов. – М. : Просвещение, 1987. – 288 с.
 8. Логинова И.М. Артикуляционная база как предмет обучения произношению на неродном языке / И.М. Логинова // Русский язык для студентов-иностранцев. – №23. – М. : Рус. яз., 1984. – С. 32-42.
 9. Панов М.В. Современный русский язык: Фонетика / М.В. Панов. – М. : Высш. школа, 1979. – 256 с.
 10. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Просвещение, 1985. – 399 с.
 11. Учебник по изучению китайского для иностранцев. – Т. 1. – П. : Изд-во педагогики по кит. яз., 1992. – 250 с. (на кит. яз.)
 12. Xing G.W. Введение в языковедение / G.W. Xing. – Пекин : Изд-во кит. яз., 1992. – 295 с. (на кит. яз.)
 13. Zhou D.F. Основы художественной речи / D.F. Zhou. – Пекин : Изд-во соц. науки Китая, 1980. – 353 с. (на кит. яз.)
 14. Lin P. Учебник по фонетике / P. Lin, L.J. Wang. – П. : Изд-во Пекин. ун-та, 1992. – 208 с. (на кит. яз.)
 15. Lin X.M. Современный китайский язык / X.M. Lin. – П. : Изд-во кит. яз., 1995. – 83 с. (на кит. яз.)

УДК 811.161.2'25

ПРОБЛЕМА ПЕРЕДАЧІ ІМПЛІКАТУР ТЕКСТУ ОРИГІНАЛУ В ТЕКСТІ ПЕРЕКЛАДУ

Ольховська А.С. (Харків)

У статті встановлюється зміст поняття “імплікатури” стосовно перекладу, визначаються їх типи, вплив на ефективність перекладу та загальне спрямування процесу формування здатності їх передачі у тексті перекладу.

Ключові слова: імплікатура, означеність / неозначеність, переклад з аркуша, переклад з української мови на англійську.

© Ольховська А.С., 2011

Ольховская А. С. Проблемы передачи имплицатур текста оригинала в тексте перевода. В статье устанавливается содержание понятия “имплицатуры” относительно перевода, определяются их типы, влияние на эффективность перевода и общая направленность процесса формирования способности их передачи в тексте перевода.

Ключевые слова: имплицатура, определенность / неопределенность, перевод с листа, перевод с украинского языка на английский.

Olkhovska A.S. Problems of Conveyance of the Source Text Implicatures in the Text of Interpreting. The article provides the definition for the notion of ‘implicatures’ in interpreting, determines their types, influence on the effectiveness of interpreting and general principles of the process directed at forming the ability to convey them in interpreting.

Key words: implicature, definiteness/indefiniteness, sight interpreting, interpreting from Ukrainian into English.

У комунікативній моделі перекладу [4] процес перекладу складається з двох фаз: інтерпретація тексту оригіналу (ТО) (розуміння семантичного змісту ТО та концептуальної програми його автора, а також прогноз відносно можливих труднощів реципієнтів тексту перекладу (ТП) у розумінні згаданої програми) та породження ТП (розробка стратегії перекладу, пошук еквівалентів, породження ТП та його перевірка або самокорекція). Головною метою моделі, якій підпорядкована уся психологічна структура перекладацької діяльності, є її орієнтація на передачу смислу: перекладач має проникнути у зміст ТО на рівні глибинних структур, відійти від його форми, а потім передати його у ТП. Передача смислу у будь-якому тексті здійснюється за допомогою його експліцитних та імпліцитних елементів, а тому для згаданого проникнення у смисл ТО перекладач має, зокрема, вирішити проблему розпізнавання імплікатур у ТО та їх маркування у ТП. Згадана проблема в аспекті навчання майбутніх перекладачів досі не вивчалася, що й зумовлює **актуальність** даної статті, **метою** якої є встановлення змісту поняття “імплікатури” стосовно перекладу, визначення їх типів, впливу на ефективність перекладу, а також загального спрямування процесу формування здатності їх передачі у ТП.

У логіці поняття імплікації ґрунтується на логічному зв'язку: “якщо А, то В”, де А – антецедент, а В – консеквент, що читається як

“А викликає (імплікує) В” або “В виникає з А” [2:192-195]. На відміну від логічної операції, де присутні як антецедент так і консеквент, лінгвістика має справу лише з одним вираженим членом. Коли експліцитним є антецедент, з нього виводиться імплікатура (“А викликає (імплікує) В”), а коли в тексті виражений консеквент, мова йде про пресупозицію (“В впливає з А”) [7; 8]. На думку дослідників проблеми імплікатур тексту [7; 8], ці поняття в мовознавстві доцільно розглядати за допомогою тричленної формули: $(A) \rightarrow B \rightarrow (C)$, де В – експліцитне висловлення, засноване на смислі, що імплікується мовцем – (А), і де В водночас само імплікує певний висновок, який робить слухач, – (С). Отже, імплікатура, з одного боку, є результатом висновку (С), який робить реципієнт з експліцитного змісту тексту В за умови його осмислення, тобто це – мінімальний висновок реципієнта, який дозволяє зрозуміти висловлення В. З іншого боку, імплікатуру визначають як невиражену у висловленні інформацію, імпліцитну пропозицію, що виводиться на основі його загального смислу завдяки смислому висновку за схемою “якщо..., то...”, або “якщо..., значить...” із залученням додаткових когнітивних припущень із когнітивного середовища [1].

У методиці навчання перекладу імплікатури розглядаються як елементи смислу, що не одержали експліцитного вираження в ТО, але, вірогідно, потребуватимуть його в ТП, де вони можуть маркуватися на різних рівнях [9].

Імплікатури підрозділяються на когнітивно-тезаурусні, ситуативно-дейктичні, прагматичні та мовні [8]. Когнітивно-тезаурусна імплікатура виникає тоді, коли взаємодія семантики відомої частини повідомлення з когнітивними знаннями реципієнта (знаннями тематики повідомлення та фоновими знаннями про світ) породжує смисл, розуміння, що ґрунтується на смислому висновку. Ситуативно-дейктична імплікатура виводиться у суворій залежності від ситуації та базується на понятті дійктичного світу повідомлення, своєрідній системі координат часу та простору, в якій відбувається процес спілкування. Прагматичні імплікатури виводяться перекладачем із висловлення (за допомогою його зіставлення з фоновими знаннями та з факторами мовленнєвої ситуації) стосовно мовця, а також стосовно певних смислів у висловленні на основі знайомства з реципієнтом, аудиторією та тією соціальною роллю, яку вона відіграє по відношенню до мовця.

До мовних імплікатур відносять такі смислові висновки, які реципієнт виводить підсвідомо із семантики відомої частини повідомлення на основі інтуїтивного знання мови [8]. Виділяють два типи таких імплікатур [10]. Перший включає випадки, коли певне граматичне значення представлено у вигляді очевидної відкритої граматичної категорії, для реалізації якої існують як спеціальні (формальні) маркери, так і імпліцитні засоби. Другий тип включає граматичні явища, які у певній мові не формалізовані до рівня відкритої граматичної категорії і виявляються у валентних властивостях слів, у їхньому предметному значенні, у деяких синтаксичних структурах, в обмеженнях, що накладаються на вживання словоформ.

Прикладом другого типу мовних імплікатур є елементи смислу україномовного ТО, що передаються в межах категорії означеності / неозначеності, яка в українській мові є прихованою функціонально-семантичною категорією, значення якої відображаються опосередковано за допомогою засобів, притаманних різним рівням мовної структури [6]. На відміну від української, в англійській мові категорія означеності / неозначеності є граматикалізованою і потребує обов'язкового формального вираження значень за допомогою обмеженого набору маркерів (переважно артиклів, принаймні при передачі означеності та неозначеності із злічуваними іменниками в однині).

Зважаючи на такі розходження у передачі категорії означеності / неозначеності при переході від української до англійської мови, можна припустити, що вона може становити значні труднощі для перекладачів-початківців. Згадане припущення підтвердилося в наших дослідженнях [5], відповідно з якими правильність вживання англійського артикля студентами у перекладі суттєво відрізняється в гірший бік від аналогічної правильності при виконанні формалізованих тестів. Однією з причин цього може бути тенденція студентів до послівного перекладу, особливо у випадках, коли ТО знаходиться перед очима, як це спостерігається в усному перекладі з аркуша. Використання такої стратегії тими, хто тільки навчається перекладати, підтвердили й інші експериментальні дослідження [12; 13], в яких порівнювалися та аналізувалися переклади з аркуша на іноземну (англійську) й рідну (німецьку) мови, виконані перекладачами-професіоналами та початківцями (студентами третього курсу).

Результати згаданих досліджень дозволили визначити низку відмінностей між цими двома групами, з яких найважливішою для теми нашого дослідження є переважна орієнтація початківців на форму при перекладі (*form-oriented approach*). Згадана орієнтація спричиняє смислово нееквівалентність ТП, а також його граматичну та лексичну неприйнятність. Натомість перекладачі-професіонали постійно контролюють належну передачу смислу ТО (*sense-oriented approach*). Іншим важливим результатом є встановлення факту використання професіоналами більших одиниць перекладу (принаймні фраз або речень), у порівнянні з непрофесіоналами, які мають тенденцію перекладати здебільше на рівні слова. Послівний переклад є джерелом постійних труднощів початківців в інтерпретації ширшого контексту, оскільки вони заклопотані вирішенням проблем переважно лексичного характеру, типово не усвідомлюючи аспекти вищого рівня.

У процесі послівного перекладу студенти мають тенденцію рухатися від одного слова до наступного, підставляючи іншомовні відповідники та часто нехтуючи проникненням у смисл ТО. Відсутність певних маркованих елементів у мові оригіналу (МО) спричиняє такі явища, як неповна (*under-representation*) та надлишкова (*over-representation*) передача імплікатур ТО в ТП [14].

Суть явища неповної репрезентації [14] полягає в тому, що тяжіння до послівного перекладу, яке провокується надлишковим впливом форми ТО через невміння проникати у його смисл, спричиняє неповну передачу елементів мови перекладу (МП), що відсутні у МО. Згадане явище є одним з прикладів прояву "закона інтерференції" [15:275.], відповідно до якого на початкових етапах оволодіння перекладом форма поверхневих структур ТО негативно впливає на якість ТП.

Гіпотеза неповної репрезентації імплікатур ТО в ТП підтвердилася у кількох дослідженнях [11; 14]. В одному з них [14] аналізувалася частотність дієслів та часток, характерних для фінської мови й експліцитно відсутніх в англійській, в оригінальних (фінських текстах) та перекладах перекладачів-професіоналів з англійської мови на фінську. Частотність згаданих дієслів та часток виявилася значно нижчою у ТП порівняно з ТО. За висновками дослідниці, це може негативно відбитися на якості ТП, що сприймається носіями мови як неприродний.

В іншому дослідженні [11] майбутнім перекладачам було запропоновано перекласти рідною (фінською) мовою текст, що імпліцитно містив кілька “унікальних” для фінської мови іменників. Перекладені тексти порівнювалися з результатами мовного тесту, виконаного тими ж студентами, в якому їм пропонувалося заповнити пропуски словами за змістом у зв’язному тексті, написаному фінською мовою (пропущені слова були саме тими, які студенти мали вжити в перекладі). Аналіз робіт показав, що “унікальні” іменники були значно частотнішими у мовному тесті, порівняно з перекладом. До того ж, переклади студентів були “біднішими” за ТО й містили структури, непридатні мові перекладу, що свідчить про використання стратегії переважно послівного перекладу.

Схожі результати було отримано й у нашому експериментальному дослідженні [5], результати якого засвідчили, що при здійсненні перекладу з української мови на англійську спостерігається значна кількість пропусків артиклів у англійському ТП. Причиною неповної репрезентації англійського артикля може бути застосування студентами стратегії послівного перекладу, яка спричиняє неспроможність проникати у зміст ТО, що, у свою чергу, призводить до неповної його передачі у ТП.

З іншого боку, загальна кількість помилок студентів у маркуванні категорії означеності / неозначеності при здійсненні перекладу з української мови на англійську розподілилася приблизно рівномірно між пропусками артиклів взагалі та не виправданим вживанням означеного артикля. Якщо у першому випадку мова йде про явище недостатньої репрезентації категорії означеності / неозначеності в ТП, то надмірне вживання означеного артикля є прикладом надлишкової її репрезентації. Її зміст полягає в тому, що певні елементи, притаманні МП, надмірно репрезентуються у ТП [14]. Надлишковість означеного артикля в ТП може бути результатом часткового засвоєння студентами цієї категорії в процесі оволодіння англійською мовою та часткової сформованості навички маркування означеності / неозначеності іменників, яка певною мірою була перенесена й на переклад. Вірогідно формування згаданої навички ще не завершилося, внаслідок чого маркування, якщо й здійснюється, то переважно за допомогою означеного артикля. На відміну від неозначеного та нульового артиклів, *the* є сильнішим маркером (як фонетично, так і

графічно), а тому, як показали наші дослідження [3], засвоюється швидше.

Сприйняття ТП носієм МП значно погіршується, коли в ньому часто порушуються правила маркування згаданої категорії. Це нерідко спостерігається в усному перекладі початківців на артиклеву (зокрема, англійську) мову носієм безартиклевої (зокрема, української) мови, де відсутні морфологічні маркери означеності / неозначеності.

Незважаючи на важливість даної проблеми при здійсненні перекладу загалом та усного перекладу, зокрема, їй досі не приділялося належної уваги. Нам вдалося знайти лише одну роботу [6], що має дотичне відношення до згаданої проблеми, а саме розглядає типи відповідності між проявами прихованої категорії означеності-неозначеності в російській мові та її граматичними показниками (артиклями) в англійській мові з метою пошуку алгоритму здійснення граматично адекватного перекладу з безартиклевої мови на артиклеву в системах автоматичного (машинного) перекладу. Авторка висловлює припущення, що практичне застосування результатів її дослідження може полягати в оптимізації навчання англійської мови як іноземної (зокрема, правил вживання англійських артиклів) та покращенні якості текстів, які породжуються людиною на англійській мові як іноземній. На нашу думку, таке припущення є сумнівним, оскільки, по-перше, згадана робота носить лінгвістичний характер, не пропонуючи власне методики навчання, а по-друге, як відомо [4], переклад, здійснюваний людиною, з одного боку, та машинний переклад, з іншого – є двома принципово різними процесами, а тому й мають досліджуватися окремо.

Виходячи з можливих варіантів передачі імплікатур ТО в ТП [1] (їх втрата, збереження, експлікація та заміна вираженого змісту), імплікатури означеності / неозначеності слід віднести до тих, що не формалізовані до рівня відкритої граматичної категорії й підлягають обов’язковій експлікації в ТП. Неспроможність їх передачі при перекладі англійською мовою спричиняє помилки у ТП та викривлення змісту вихідного повідомлення.

За результатами наявних досліджень [9], для вірної передачі імплікатур ТО в ТП майбутні філологи мають оволодіти діями розпізнавання імплікатур, ідентифікації їх типу, встановлення їх

маркерів у МП та вживання таких маркерів у ТП. Усі перелічені дії мають бути доведені до рівня автоматизмів. Зважаючи на те, що методика формування згаданих дій на сьогодні відсутня, перспективу подальшого дослідження вбачаємо саме у її розробці та експериментальній перевірці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кашичкин А.В. Имплицидность в контексте перевода : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / А.В. Кашичкин. – М., 2003. – 153 с.
2. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М. : Наука, 1975. – С. 192-195.
3. Лихобабіна А.С. Ієрархія засвоєння системи англійського артикля / А.С. Лихобабіна // Вісник Харків. нац. ун-ту імені В.Н. Каразіна. Серія: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – 2006. – № 741. – С. 201-208.
4. Львовская З. Д. Современные проблемы перевода / З.Д. Львовская. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 224 с.
5. Ольховська А.С. Специфіка вживання англійських артиклів при перекладі з української мови на англійську / А.С. Ольховська // Наукові записки Тернопіль. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2010. – № 2. – С. 120-126.
6. Попова Т.В. Категория определенности-неопределенности как проблема перевода (на материале русского и английского языков) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19, 10.02.21 / Т.В. Попова. – М., 2001. – 211 с.
7. Чернов Г.В. Контекстно-свободная и контекстно-связанная имплицативность и проблема переводимости / Г.В. Чернов // Текст и перевод. – М. : Наука, 1988. – С. 51-63.
8. Чернов Г.В. Основы синхронного перевода : [учебник для ин-тов и ф-тов иностр. яз.] / Г.В. Чернов. – М. : Высш. школа, 1987. – 256 с.
9. Черноватий Л.М. Проблема передачі імплікатур тексту оригіналу у тексті перекладу в парі “українська-англійська мови” / Л.М. Черноватий // Наукові записки Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. Володимира Винниченка. Серія: Філол. науки (Мовознавство). – 2011. – Вип. 95(1). – С. 357-361.
10. Шендельс Е.И. Имплицидность в грамматике / Е.И. Шендельс // Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тареза. – 1977. – Вып. 112. – С. 109-120.
11. Kujamaki P. What happens to “unique items” in learners’ translations? “Theories” and “concepts” as a challenge for novices’ views on “good translation” / P. Kujamaki // Transaltion Universals: Do they exist? –

- Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2004. – P. 187-204.
12. Lörscher W. A Psycholinguistic Analysis of Translation Processes / W. Lörscher // Meta: Translators’ Journal. – 1996. – Vol. 41, № 1. – P. 26-32.
 13. Lörscher W. The Translation Process: Methods and Problems of its Investigation / W. Lörscher // Meta: Translators’ Journal. – 2005. – Vol. 50, № 2. – P. 597-608.
 14. Tirkkonen-Condit S. Unique items – over- or under-represented in translated language? / S. Tirkkonen-Condit // Transaltion Universals: Do they exist? – Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2004. – P. 177-184.
 15. Toury G. Descriptive Translation Studies and Beyond / Toury G. – Amsterdam & Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1995. – P. 275.

УДК 811.161.1’243+811.161.2’243]-376-054.62:004

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ РОСІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ ЯК ІНОЗЕМНИХ

Петров І.В. (Харків)

У статті розглядаються особливості викладання російської та української мов як іноземних на основному етапі навчання, аналізується проблема залучення інноваційних освітніх технологій до навчального процесу.

Ключові слова: основний етап навчання, іноземні студенти, інноваційні технології, російська та українська мова як іноземна.

Петров И.В. Инновационные технологии в преподавании русского и украинского языков как иностранных. В статье рассматриваются особенности преподавания русского и украинского языков как иностранных на основном этапе обучения, анализируется проблема привлечения инновационных образовательных технологий в учебный процесс.

Ключевые слова: основной этап обучения, иностранные студенты, инновационные технологии, русский и украинский язык как иностранный.

Petrov I.V. Innovative Technologies in Teaching Russian and Ukrainian as Foreign Languages. The article is concerned with the peculiarities of teaching Russian and Ukrainian as foreign languages at the main stage of education. The

© Петров І.В., 2011

issue of innovative educational technologies involvement into the process of education is analyzed.

Key words: main stage of education, foreign students, innovative technologies, Russian and Ukrainian as foreign languages.

У наш час передових технологій та революційної техніки, відкритих торговельних відносин і розвинутого туризму неможливо залишатися поза впливом процесів глобалізації, а ідеї єдиного суспільства та єдиного світу вже не здаються утопічними.

Велика кількість молодих людей прагне того, щоб одержати вищу освіту за кордоном і працювати в міжнародних компаніях, хтось рушає на навчання за кордон зважаючи на відсутність належної підготовки фахівців за тою чи іншою спеціальністю у себе на батьківщині. Так чи інакше, Україна не лишається осторонь цих процесів: вищі навчальні заклади активно займаються залученням іноземних студентів, надаючи їм великі можливості у виборі спеціальності.

Починаючи навчатися в Україні, іноземні студенти стикаються з першою серйозною проблемою – подоланням мовного бар'єру. Звісно, тут мова йде про представників далекого зарубіжжя, тому що мову вони вивчають “з нуля”, бо не зустрічались із нею раніше. Варто відзначити, що зазвичай навчальний процес поділяється на три етапи – початковий, основний та завершальний, і саме на першому етапі виникає більшість труднощів, пов'язаних із адаптацією у культурному та мовному середовищі. О.І. Суригін розглянув довузівську підготовку студентів як єдність трьох компонентів [5]: мовного (мета – комунікативна компетентність), загальнонаукового (мета – загальнонаукова/загальнопрофесійна компетентність) та адаптаційного (мета – адаптованість). Вважаємо, що на наступних етапах навчання іноземних студентів – основному та завершальному – ця тріада не втрачає своєї актуальності [6]. Тому незалежно від бажання студентів, їм доводиться “відкривати” нову для себе мову та культуру та оволодівати цією мовою хоча б у мінімальному обсязі.

Зважаючи на актуальність проблеми мовної підготовки іноземців та розвиток сучасних комп'ютерних технологій, сформулюємо **мету** даної статті, яка полягатиме в описі особливостей мовної підготовки іноземних студентів в Україні та можливостей залучення до навчального процесу інноваційних технологій, які б допомогли зробити

засвоєння мови навчання більш ефективним, сформувані в іноземців комунікативну компетентність, достатню для реалізації їхніх освітніх потреб.

Специфікою викладання іноземних мов в Україні є явище двомовності, тобто варто говорити про рівноправне використання української мови у якості державної та російської як засобу спілкування у мовному середовищі на сході України [2]. Таким чином, у східній Україні студенти з далекого зарубіжжя традиційно вивчають російську мову, спілкуючись нею як у навчальному закладі, так і поза ним. Закінчивши підготовчий факультет, майбутні фахівці мають право вступити до ВНЗ на основний факультет, вивчаючи разом з іншими дисциплінами російську мову, що має статус мови навчання. До цього часу вони вже мають загальні відомості про мову та певний рівень володіння нею, що корегує та доповнює протягом всього часу навчання залежно від обраної спеціальності.

Представники ближнього зарубіжжя вивчають у ВНЗ українську мову, тому що традиційно не мають потреби у вивченні російської.

Специфіка викладання російської (й української) мови як іноземної на основному етапі полягає в тому, що на кожному факультеті існує “своя” мова спеціальності, без володіння якою студент стикається з труднощами при вивченні фахових дисциплін. Поділ студентів на філологів та нефілологів відображає принципову різницю у підходах до викладання мови спеціальності. Оволодіння мовою стає запорукою успіху майбутніх фахівців, і тут постає проблема: як зробити процес навчання одночасно цікавим та ефективним. Для більш результативного навчання виправдане застосування принципу наочності (зокрема, використання таблиць, схем, мап, телевізійних програм), який може реалізуватися за допомогою комп'ютера.

Залучаючи комп'ютер до навчання, викладач повинен пам'ятати, що таким чином він оптимізує та урізноманітнює процес вивчення мови, а не замінює традиційні уроки на заняття в комп'ютерному класі. Втім, можливості комп'ютера дозволяють упроваджувати в навчальний процес досягнення методики і педагогічної психології, зокрема наступні інноваційні технології [4]:

– вільна технологія відкритої школи, яка пропагує свободу індивідуального вибору та вимагає відповідального ставлення студента до власного навчання: цього можна досягти за рахунок

збільшення кількості творчих завдань, що не мають однозначного розв'язання, звернення до особистого життєвого досвіду студента (наприклад, студенту можна запропонувати переглянути на комп'ютері уривок з фільму, після чого він повинен домислити та обгрунтувати логічне, на його думку, закінчення);

– діалогічна технологія, в основі якої є розвиток інтелекту студента як діалогізму свідомості через залучення до діалогу культур та поколінь (власне, відносини “комп'ютер – студент” уже можна назвати діалогом, але без чіткого керування викладача такий діалог може не відбутися (наприклад, після ознайомлення з новим матеріалом студент проходить комп'ютерний тест “Перевір себе”));

– технологія навчання у співробітництві, яка робить акцент на необхідності розвитку індивідуальної відповідальності та комунікативних навичок для виконання спільного завдання, досягнення спільної мети в результаті роботи в команді: це може бути парна робота або робота у групах по 3-5 осіб (у міру можливості необхідно, щоб команда складалася з представників різних культур, а тематика завдань була актуальною для всіх). Досягти позитивного результату під час роботи у групі можна, наприклад, коли студенти різних груп переглядають один відеосюжет, після чого кожна група характеризує діючих осіб або проблему, виходячи з власного життєвого досвіду та уявлень про світ. Таке завдання може не мати єдиної правильної відповіді, тому що вона не є метою такого типу завдань;

– активізуюча технологія, що ставить головною метою підвищення пізнавальної активності за допомогою використання проблемних ситуацій і формування мотивації студента (наприклад, нова граматична тема може подаватися частково, з “білими плямами”, і студент, самостійно отримавши потрібну інформацію (наприклад, з Інтернету), сам “заповнює пробіли” у темі);

– формуюча технологія, орієнтована на розумовий розвиток студента через формування розумових дій з чітким поділом на етапи: мотивація, складання схеми орієнтовної основи дій, матеріалізована дія, вербально представлена дія, розумова дія.

Власне, перераховані вище інноваційні технології можна класифікувати наступним чином: інноваційні технології з використанням нових психолого-методичних підходів та інноваційні інформаційні технології (використання комп'ютера, телебачення, радіо

тощо). Усі ці технології варто впроваджувати у навчальний процес, усвідомлюючи при цьому принципову різницю між ними: А.М. Щукін диференціює поняття “технологія навчання” та “технологія у навчанні” [1]. Якщо за допомогою першого поняття визначають прийоми наукової організації праці викладача, завдяки яким найкращим чином досягається поставлена мета навчання, то за допомогою другого – прийоми використання в навчальному процесі технічних засобів навчання й, власне, такі засоби.

В останній час неможливо уявити собі життя без телебачення, інтернету тощо, й у зв'язку з цим було б помилково не використовувати ці надбання сучасності в навчальному процесі, особливо при навчанні іноземних студентів. Активне залучення телевізійних програм (новин), відеосюжетів, матеріалів інтернет-ЗМІ в процесі навчання дозволяє студентам не тільки отримувати й аналізувати інформацію про культурне середовище, але й знайомити інших з реаліями своєї країни, що забезпечує самоідентифікацію, самореалізацію студента, допомагає викладачу окреслити сферу інтересів студентів, щоб зробити процес навчання більш насиченим та цікавим. У зв'язку з цим поряд із класичними підручниками та посібниками варто застосовувати електронні (комп'ютерні) підручники, тому що однією з функцій такого посібника є раціональне поєднання різноманітних технологій подання матеріалу (текст, графіка, аудіо, відео, анімація) [3]. Важливо відзначити, що використання інформаційних новітніх технологій може здійснюватися як очно (наприклад, у комп'ютерному класі), так і дистанційно [7] (з допомогою синхронних засобів зв'язку: web-чат, ICQ, Skype, web-телефонія, інтерактивне телебачення та асинхронних (які не вимагають одночасної участі викладачів та студентів): аудіо-, відеодиски, електронна пошта, web-форуми і т. ін.).

Визначаючи мету, завдання та можливості використання комп'ютерних технологій на занятті, викладач обов'язково повинен пам'ятати про наступні цілі: 1) збереження психічного та фізичного здоров'я студентів; 2) формування у студентів користувацьких умінь та навичок; 3) допомога студентам у засвоєнні навчального матеріалу на основі спеціально розроблених комп'ютерних програм.

Викладач також повинен розуміти, що повністю робити навчальний процес комп'ютерним не є доцільним, тому що, як зазначалося вище, потрібно берегти у першу чергу здоров'я студентів. Окрім цього, варто

застосовувати й усні, й письмові завдання, й роботу в групі (у парі), й дидактичні ігри. Такі завдання розвивають у студентів індивідуальне мислення, здатність відстоювати власну точку зору, підвищують особисту відповідальність за результат у навчанні та формують мотивацію до навчання та самовдосконалення, за якої студент здатен самостійно знаходити потрібну інформацію.

Зважаючи на актуальність даної теми, вважаємо за необхідне продовжити розробку дослідження, наголошуючи при цьому на диференціації понять “інноваційні технології з використанням нових психолого-методичних підходів” та “інноваційні інформаційні технології”, які, синтезуючись у процесі навчання, дозволять підвищити ефективність навчання іноземних студентів російської та української мов, зробити навчальний процес більш цікавим та різноманітним, що сприятиме покращенню пізнавальної активності та освітнього рівня майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азімов Е.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория та практика навчання мов) / Е.Г. Азімов, О.М. Щукін. – М. : Вид-во ІКАР, 2009. – 448 с.
2. Бей Л.Б. Викладання української мови в умовах обмеженого мовного оточення / Л.Б. Бей // Мова і культура: Вип.4 // гол. ред. Д.Г. Бураго. – К. : Видав. Дім Д. Бураго, 2002. – Т.5. Ч.1. Проблеми гуманізації навчання і культурологічний підхід до методики викладання мови і літератури. – С. 20-26.
3. Захарова І.Г. Інформаційні технології в освіті : навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів / І.Г. Захарова. – М. : Видав. центр “Академія”, 2003. – 192 с.
4. Саєнко Н.С. Інноваційні технології у навчанні іноземних мов професійного спрямування / Н.С. Саєнко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки. – Вип. 18. – Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2011. – С. 213-221.
5. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учеников языке / А.И. Сурыгин. – СПб. : Златоуст, 2000. – 300 с.
6. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы / Н.И. Ушакова. – Харьков : ХНУ имени В.Н.Каразина, 2009. – 263 с.
7. Чорна О.А. Педагогічні та інформаційні технології дистанційного навчання іноземних мов у ВНЗ / О.А. Чорна // Викладання мов у вищих на-

вчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки. – Вип. 18. – Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2011. – С. 301–308.

УДК 81'243:378.147.091.3

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

*Пономарьова О.І., канд. пед. наук,
Ковальова А.В. (Харків)*

У статті розглянуто методи та інноваційні підходи до викладання іноземної мови професійного спрямування та наведено практичні рекомендації до їх застосування.

Ключові слова: інтерактивні методи, проблемний підхід, метод проектів, змішане навчання, інноваційні технології..

Пономарева О.И., Ковалева А.В. Модернизация процесса преподавания иностранного языка профессионального назначения. В статье рассмотрены методы и инновационные подходы к преподаванию иностранного языка профессионального назначения и даны практические рекомендации к их использованию.

Ключевые слова: интерактивные методы, проблемный подход, метод проектов, смешанное обучение, инновационные технологии.

Ponomaryova O., Kovalyova A. Modernization of Teaching a Foreign Language for Special Purposes. Methods and innovative approaches towards teaching a foreign language for special purposes are considered and practical recommendations of their usage are given in the article.

Key words: interactive methods, problem approach, project method, blended learning, innovative technologies.

Процеси глобалізації у світовій спільноті, інтеграція України до європейського освітнього простору та участь українських фахівців у міжнародних проектах вимагають від сучасного спеціаліста володіння іноземною мовою для реалізації таких аспектів професійної

діяльності, як ознайомлення з новими технологіями, відкриттями та тенденціями в розвитку науки і техніки, налагоджування контактів із зарубіжними партнерами.

Необхідність спілкування іноземною мовою не викликає заперечень, але без володіння іноземною мовою професійного спрямування повноцінний обмін науково-технічною інформацією неможливий. Конкурентоспроможні кваліфіковані фахівці сьогодні повинні вміти не тільки прочитати і перекласти літературу за фахом, але й володіти достатніми навичками та вміннями для ведення дискусій на професійні теми, для виступів на конференціях, для проведення презентацій, для сприйняття на слух навчальних лекцій та доповідей на іноземних мовах, для знаходження потрібної інформації в Інтернеті або будь-яких інших іншомовних джерелах.

Актуальність статті полягає у тому, що сучасні вимоги до фахівців стимулюють викладачів та науковців до пошуку нових підходів до викладання іноземної мови професійного спрямування, крім того виникає необхідність ознайомлення студентів з новими формами організації роботи на практичних заняттях у вищих навчальних закладах із використанням інноваційних технологій та методів навчання.

Аналіз останніх публікацій засвідчує наявність значної кількості наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних педагогів у таких напрямках: інноваційні підходи до вивчення іноземної мови у підготовці фахівців (О. Авксентьева, О. Письменна, Т. Ваколюк, О. Плотнікова, Л. Рабійчук, Л. Черноватий); організація роботи студентів на практичних заняттях з іноземної мови (О.Б. Тарнопільський, О.А. Кулькіна, Ж.-П. Марган, Н.І. Гез, Б.А. Лапідус, М.В. Ляховицький та ін.); викладання профільних дисциплін іноземними мовами (Г. Козлакова, Т. Шаргун); навчання презентації іноземною мовою (Ю.С. Авсюкевич, І.О. Зимня).

Метою цієї статті є окреслення головних рис і переваг нових методів та підходів до викладання іноземної мови професійного спрямування у немовних навчальних закладах, що існують у вітчизняній та зарубіжній методиці, та пропозиції щодо використання деяких із них на практичних заняттях у ВНЗ.

Професійна спрямованість має бути головною характерною рисою навчання іноземної мови на факультетах та у ВНЗ немовного профілю, бо вона ґрунтується на врахуванні потреб майбутніх фахівців в

опануванні іноземної мови, які диктуються особливостями спеціальності.

Сфера іноземної мови професійного спрямування (зокрема ділової), згідно з Н.Брігером, складається з наступних взаємопов'язаних компонентів: знання мови, комунікативних вмінь та професійного змісту. Саме тому мета викладача полягає у поступовому збільшенні мовних знань студентів з основ фаху та розвитку комунікативних умінь, притаманних професійній діяльності. М. Елліс і К. Джонсон також вважають, що навчання має спиратися на специфічний зміст, пов'язаний з певною фаховою сферою. Тобто ознакою навчання мови професійного спрямування є його специфікація щодо певних професійних потреб тих, хто навчається [6:12]. Оскільки ці сфери та ситуації відрізняються залежно від спеціальності, зміст різних курсів іноземної мови також буде різним. Виходячи з того, що спеціаліст певної галузі потребує знання іноземної мови для успішного здійснення своєї інформаційної діяльності у ситуаціях, що становлять для нього професійний інтерес, увесь процес навчання іноземної мови професійного спрямування має бути максимально наближеним до реальної професійної діяльності даного спеціаліста [5:37]. Досвід практичної роботи свідчить, що в умовах відсутності мовного середовища невимушені ситуації спілкування іноземною мовою виникають дуже рідко. Більшість ситуацій створюється викладачем штучно, але оскільки всі параметри ситуацій аналогічні природним і зумовлюють появу відповідної комунікативної інтенції та програми вирішення комунікативного завдання, у студентів формуються повноцінні мовленнєві вміння.

Сучасні вимоги до випускників ВНЗ передбачають вміння проводити презентацію іноземною мовою. Методика навчання презентації англійською мовою, як вважає Ю.С. Авсюкевич, базується на загальних принципах сучасної системи викладання мови професійного спрямування [1:25]. Першого провідного принципу мотиваційної достатності у навчанні під час підготовки презентації можна досягти за умови належної організації викладання з використанням завдань на досягнення мети, які забезпечують особистісне самовираження студентів засобами мови. Принцип культурологічності навчання презентації полягає у залученні прикладів презентацій носіїв іншої культури. Принцип практичної реалізації комунікативної компетенції у навчанні означає необхідність якомога

точніше відтворювати умови професійних відносин, які моделюють реальні умови презентації. Принцип проблемності навчання передбачає включення завдань проблемного характеру. Принцип автономії творчої навчальної діяльності полягає у вмінні студента самостійно вирішувати проблемні творчі завдання засобами мови, що вивчається [4:60].

Модернізація процесу викладання іноземних мов у вищій школі зумовила необхідність використання особистісно орієнтованого підходу до викладання. Базовими положеннями даної методики є спрямованість на розвиток особистості, яку навчають, як активного суб'єкта навчальної діяльності, підвищення ролі самостійної роботи, контролю і самоконтролю за процесом та результатами оволодіння іноземною мовою. Все це знайшло відображення в загальноприйнятій нині у вищій школі модульній технології навчання. Специфіка модульної технології навчання іноземних мов, за якою студенти більш самостійно досягають конкретних цілей, дозволила їй зайняти вагоме місце в системі викладання іноземних мов у вищій школі і поєднати традиційні та інноваційні методи викладання.

Методика викладання іноземних мов завжди дуже чутливо реагувала на соціально-економічні та соціокультурні зміни у суспільстві. Кожен із відомих методів викладання іноземної мов свого часу вважався новаторським, але трансформації у суспільстві та науково-технічний прогрес змінювали соціальне замовлення щодо якості підготовки фахівців, змінюючи тим самим методику навчання студентів. Сьогодні визначальною тенденцією у викладанні іноземних мов методисти називають реалізацію комунікативного підходу. Комунікативний підхід передбачає навчання спілкування та формування здатності до міжкультурної взаємодії. Комунікативно-орієнтоване навчання потребує формування у студентів комунікативної компетенції, яка вважається сформованою, якщо майбутній фахівець використовує іноземну мову, щоб самостійно отримувати й розширювати свої знання і досвід. Саме формування комунікативної компетенції є першочерговою метою вивчення іноземної мови у вищому навчальному закладі.

Щодо сучасних методів викладання іноземних мов у немовних ВНЗ, слід зазначити, що спостерігається усвідомлення викладачами і методистами переваг інтерактивних методик викладання, де студент

є не простим слухачем, а активним творцем процесу навчання, здатним до взаємодії та активного спілкування. Саме інтерактивні технології, у яких закладено потенціал розвитку, створюють необхідні передумови для формування мовленнєвої компетенції студентів, здатності критично мислити, приймати колективні та індивідуальні рішення, вдосконалювати професійну та загальну культуру спілкування.

У процесі реалізації інтерактивного методу на практичних заняттях з іноземної мови професійного спрямування необхідно пам'ятати, що його базовим принципом є принцип колективної взаємодії, згідно з яким досягнення студентами комунікативних цілей відбувається через професійну та соціально-інтерактивну діяльність: дискусії та обговорення, діалоги та рольові ігри, імітації, імпровізації, дебати. Інтерактивна діяльність поєднує співробітництво мовленнєвих партнерів та керованість процесом навчання з боку викладача. Така діяльність, що забезпечує позитивний вплив колективу на особистість кожного студента та формує сприятливі взаємовідносини у навчальній групі, відповідає особистісно-орієнтованому підходу до навчання та узгоджується з загальноєвропейськими рекомендаціями щодо демократизації та гуманізації навчального процесу. Практичний досвід показує, що використання в навчальному процесі інтерактивних технологій навчання збільшує діапазон термінологічної лексики за фахом, робить процес навчання пізнавальним і професійно спрямованим. Інтерактивні технології навчання стимулюють когнітивні процеси та активізують мовний і мовленнєвий матеріал в іншомовному спілкуванні студентів, розвивають їхні творчі здібності і професійно орієнтовані вміння в наближених до реальних умовах.

Прагнення педагогів модернізувати процес викладання іноземних мов призводить до глибшого вивчення відомих раніше методів та їх вдосконалення. Так, розроблений професором Жан-Полем Марганом метод "Учіння через навчання", був відомий ще в XIX в. під назвою бел-ланкастерської системи взаємного навчання. Суттєва відмінність сучасного методу полягає в тому, що на занятті відбувається не тільки повідомлення студентами нових, самостійно здобутих знань, а інтерактивне спілкування та колективне мислення. Досвід проведення подібних занять показав, що студенти легко засвоюють складний граматичний матеріал, наводять цікаві приклади на відповідні теми;

комунікація здійснюється невимушено, а атмосфера доброзичлива і творча [2:2].

На сучасному етапі реалізація інноваційних підходів до викладання іноземної мови професійного спілкування неможлива без проблемного підходу. Головною метою такого підходу є створення проблемних ситуацій. Розвиток творчої, професійної та пізнавальної діяльності студентів буде успішним, якщо викладач залучатиме їх до обґрунтування власної точки зору щодо певної проблеми, яка стає предметом дослідження. Пізнавальна діяльність студентів при цьому включатиме етапи пошуку, аналізу та вирішення, що вимагатиме актуалізації знань і вмінь. Проблемні ситуації можуть бути створені на всіх етапах навчального процесу. Аналіз джерел показує, що у сучасній теорії проблемного навчання існує тенденція виокремлювати педагогічні та психологічні проблемні ситуації. Проблемний підхід стимулює таку діяльність студентів, як ведення дискусії та розвиває творче мислення студентів, залучає їх до дослідницької діяльності, формує пізнавальний інтерес і дослідницькі вміння.

Аналіз сучасних методичних особистісно орієнтованих підходів до викладання іноземної мови у немовному ВНЗ свідчить про те, що однією з найбільш поширених інноваційних технологій є метод проектів, який розглядають як цілісну педагогічну систему. Основою цієї системи є побудова навчання на творчому засвоєнні знань у процесі самостійної, індивідуальної або групової діяльності для виконання фахового завдання з обов'язковою презентацією результату. Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Розроблений американським філософом Дж.Д'юї ще в 1920-роках в США, він полягав у пропозиції будувати навчання на активній основі через доцільну діяльність студента, враховуючи його власний інтерес саме в цьому знанні. Його називали також методом проблем та пов'язували з ідеями гуманістичного напрямку в філософії і освіті.

Проектна технологія навчання найбільш відповідає сучасним вимогам, що стоять перед навчанням професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою. Як показує практика, у XXI ст. технологія проектів передбачає уміння адаптуватися до умов життя, які швидко змінюються. Виконуючи проекти, студенти вчаться самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність за їх реалізацію, планувати, мислити критично, а також працювати в групі,

допомагати один одному, шукати інформацію з різних джерел, висувати гіпотези, оформлювати та подавати матеріал, оцінювати результат, поєднувати мовні та фахові навички. Таким чином, практичною метою навчання іноземної мови в умовах методу проектів є формування мовленнєвих здібностей та комунікативної компетенції студентів (навичок і вмінь говоріння, аудіювання, читання та письма) на основі спілкування, обмеженого тематикою та мовним матеріалом [3:7].

Ознакою сучасного періоду є перехід до інформаційного суспільства, що підвищує необхідність уміння сприйняття іноземної мови на слух. В умовах модернізації навчального процесу у вищій школі з метою підвищення ефективності навчання навикам аудіювання методисти рекомендують ширше використовувати когнітивні технології навчання. Письмова фіксація аудіювання сприяє перетворенню репродуктивної пізнавальної діяльності на продуктивну.

Процес викладання іноземної мови професійного спілкування неможливо уявити без роботи з текстами. Нові підходи до організації такої роботи полягають у тому, що сама робота починається вже на передтекстовому етапі з визначенням завдань на уміння прогнозувати зміст і мету тексту, актуалізувати досвід і знання студентів, завдань на зняття мовних труднощів. Постановка актуальних, професійних і цікавих питань перед читанням тексту, на думку методистів, дозволяє антиципувати зміст тексту, підсилити мотивацію студентів, ініціювати їх до формулювання своєї думки.

Аналізуючи сучасні підходи до викладання іноземної мови неможливо не відзначити широке використання Інтернету та комп'ютерних технологій. Використання комп'ютерів радикально змінило саму концепцію навчання мов, роблячи таке навчання значно ефективнішим та інтенсивнішим, більш творчим та наближеним до життя. Одним з нових підходів до викладання ділової англійської мови, що базується на широкому впровадженні інформаційних технологій, є так зване *blended learning*, або „змішане навчання”. Цей підхід, який ще мало відомий в Україні, у вигляді експерименту було апробовано у Дніпропетровському університеті економіки та права. Як відзначає С.Кожушко, змішане навчання суттєво відрізняється від більш традиційного підходу, в якому інформаційні технології (комп'ютер, Інтернет) додаються як надбудова до звичайної організації навчального процесу. Якщо від цієї надбудови відмовитися, навчальний

процес не припинить свого існування. У змішаному навчанні, на відміну від традиційного, використання інформаційних технологій, насамперед Інтернету, органічно вбудовано в навчальний процес. Самостійна робота цілком базується на використанні комп'ютера (пошук інформації в Інтернеті, виконання спільної проектної роботи, підготовка презентацій тощо). Аудиторна робота стає неможливою, якщо не було самостійної підготовки через використання інформаційних технологій. У змішаному навчанні робота в аудиторії та самостійна робота з використанням інформаційних технологій урівноважені, і кожна є абсолютно необхідною. Саме під час аудиторної роботи студенти представляють результати того, що вони зробили самостійно, працюючи з комп'ютерами, аналізують досягнуте та отримують завдання та інструкції для подальшої самостійної діяльності. Таким чином, перевагами змішаного навчання над звичайним є його органічність, абсолютна взаємозалежність частин, а також можливість, з одного боку, використовувати у повному обсязі безмежні ресурси інформаційних технологій і, з другого, залишати спілкування іноземною мовою реальним, а не здебільшого віртуальним, як при дистанційному навчанні [4:65].

Отже, вивчення вітчизняних і зарубіжних джерел, а також досвід практичної діяльності дозволяють зробити висновок про те, що головними ознаками викладання іноземної мови професійного спілкування у ВНЗ стають професійна спрямованість та комунікативна орієнтованість навчання. Щодо методів та підходів до викладання, переваги надаються інтерактивним технологіям, які сприяють розвитку пізнавальної та творчої активності студентів, формуванню комунікативної, мовленнєвої та міжкультурної компетенцій, створенню середовища, близького до професійної сфери діяльності майбутніх фахівців.

На сучасному етапі модернізація процесу викладання іноземних мов професійного спрямування у вищій школі триває, йде активний пошук шляхів його вдосконалення. Збільшені фахові вимоги до випускників і реалії життя ставлять перед викладачами завдання і надалі вивчати та впроваджувати в навчальну практику найбільш ефективні методики і технології, поєднувати традиційні та інноваційні методи у викладанні дисципліни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авсюкевич Ю.С. Принципи навчання англомовної презентації студентів економічних напрямів / Ю.С. Авсюкевич // Інозем. мови. – 2008. – № 1. – С. 25-30.
2. Марган Ж-П. Використання методу “Учіння через навчання” на уроках іноземних мов / Ж-П. Марган, Ф.А. Ратнер, А.Е. Рахімова // Інозем. мови в школі. – 2007. – № 6. – С. 2-3.
3. Полат Е.С. Метод проектів на уроках іноземного мови / Е.С. Полат // Іностр. яз. в школі. – 2000. – № 2. – С. 3-10.
4. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения : учеб. пособие / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К. : Ленвіт, 2004. – С. 60-65.
5. Brieger N. Teaching Business English Handbook / N. Brieger. – OUP, 1997. – 192 p.
6. Ellis M. Teaching Business English / M. Ellis, Ch. Johnson. – OUP, 1994. – 237 p.

УДК 81'243:378.147.091.39

МЕТОД АСОЦІАЦІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Рибінська Ю.А., канд. пед. наук (Київ)

У статті проаналізовано деякі аспекти впровадження методу асоціацій при викладанні іноземних мов. Обґрунтовано доцільність використання даного методу, який сприяє розвитку креативного мислення. Описано психологічні механізми виникнення асоціацій та їх класифікацію.

Ключові слова: метод асоціацій, теорія асоціацій, викладання іноземних мов.

Рыбинская Ю.А. Метод ассоциаций в преподавании иностранных языков. В статье проанализированы некоторые аспекты внедрения метода ассоциаций при обучении иностранным языкам. Обоснована важность использования данного метода, который способствует развитию креативного мышления. Описаны психологические механизмы возникновения ассоциаций и их классификация.

Ключевые слова: метод ассоциаций, теория ассоциаций, преподавание иностранных языков.

© Рибінська Ю.А., 2011

Rybins'ka Yu. Associative Method in Teaching Foreign Languages. The article deals with the question of associative methods development in learning new vocabulary. It is proved the importance of using the following method, which influences the creative thinking development, communicative foreign competence, the formation of professional communicative strategies.

Key words: associative method, creative tasks, creative thinking, professional communicative strategies.

Особливої актуальності в наш час набула проблема формування у студентів досвіду творчої самостійної діяльності. Це цілком закономірна соціальна потреба, оскільки суспільству необхідна інтелектуальна, компетентна особистість, здатна критично мислити, творчо діяти, застосовувати набуті знання в нестандартних ситуаціях, неординарно розв'язувати проблеми чи створювати щось нове.

Завдання формування творчої, всебічно розвиненої особистості є одним із провідних серед поставлених перед сучасною освітою. Зрозуміло, що вирішення цієї проблеми потребує принципової зміни підходів до організації навчально-виховного процесу: вища школа має бути зорієнтована на використання освітніх технологій та методичних систем (комплексів методів і прийомів навчання, завдань і вправ), які спонукали би студентів до активної творчої діяльності.

Дидактами чітко визначено творчий компонент змісту освіти в навчально-виховному процесі. На думку І.Я. Лернера, розумова діяльність має творчий характер, коли відбувається:

- самостійне перенесення знань і вмінь у нову ситуацію;
- визначення нової проблеми у традиційній ситуації;
- бачення структури об'єкта, визначення його функцій;
- комбінування й перетворення раніше відомих способів діяльності у процесі розв'язування нової проблеми;
- створення принципово нового методу, способу, підходу, пояснення.

Методисти вважають, що реалізації даного питання сприятиме, у першу чергу, використання активних методів і прийомів навчання, нових видів навчальних занять.

Ураховуючи специфіку викладання іноземної мови, одним з таких активних та продуктивних методів навчання ми вважаємо метод асоціацій та пропонуємо впроваджувати в навчальний процес завдання асоціативного характеру (творчі роботи). Такі письмові роботи

науковці умовно називають творами асоціативного характеру, оскільки в них студенти викладають власні роздуми, враження чи складають етюди, замальовки, монологи тощо на різні теми.

Мета статті – описати деякі аспекти теорії асоціацій, психологічні механізми виникнення асоціацій та їх класифікацію. Результати дослідження допоможуть впровадженню методу асоціацій у навчальний процес.

Асоціація (лат. *associo* – з'єдную, зв'язую) – поняття, що виникає при згадуванні іншого. Арістотель перший помітив явище асоціацій і ввів класичний поділ їх на 4 види: асоціації за схожістю (кішка – тигр), асоціації за контрастом (холодне – гаряче), асоціації за суміжністю в просторі (поле – квітка), асоціації за суміжністю в часі (ніч – сон).

Асоціація у психології – суб'єктивний образ об'єктивного зв'язку між предметами і явищами, фізіологічною основою якого є тимчасовий нервовий зв'язок. У психології поняття асоціації здебільшого вживалось у вигляді терміну “асоціація уявлень”, що був введений Дж. Локком для позначення зв'язку між уявленнями, викликаними випадковим збігом явищ у часі. У західній психології дуже поширене подібне механістичне розуміння асоціацій як випадкових, несуттєвих зв'язків, що протиставляються так званим “смысловим” зв'язкам. У радянській психології здобуло визнання сеченовсько-павловське розуміння асоціацій як універсального фундаментального психологічного явища. “...Тимчасовий нервовий зв'язок, – писав І.П. Павлов, – є найуніверсальнішим фізіологічним явищем у тваринному світі і в нас самих. А разом з тим воно ж і психічне – те, що психологи називають асоціацією, чи буде це утворенням з'єднань з усіляких дій, вражень або з літер, слів і думок” [6:236]. Павлов дав фізіологічне пояснення і окремим видам асоціацій. За словами вченого, в основі асоціацій за одночасністю лежать умовні нервові зв'язки, генералізація ж цих зв'язків відповідає асоціаціям за схожістю, а основні розумові операції зводяться до аналізу і синтезу умовних зв'язків. Фізіологічна теорія пам'яті тісно пов'язана з важливими положеннями вчення І. Павлова про вищу нервову діяльність. Згідно з вченням І. Павлова, матеріальним підґрунтям пам'яті є пластичність кори великих півкуль головного мозку, її здатність утворювати нові тимчасові нервові зв'язки, умовні рефлекси. Утворення, зміцнення та згасання тимчасових нервових зв'язків є фізіологічним підґрунтям

пам'яті. Запамятоване зберігається не як образ, а як “слід”, як тимчасові нервові зв'язки, що утворились у відповідь на дію подразника. На Україні тему асоціацій розробляли: Г.С. Костюк, І.П. Смолій, Д.Г. Елькін та ін.

Одна з теорій складає так званий асоціативний напрям. Його центральне поняття – поняття асоціації – позначає зв'язок, з'єднання і виступає як обов'язковий принцип усіх психічних утворень. Цей принцип зводиться до наступного: якщо певні психічні утворення виникли у свідомості одночасно або безпосередньо один за одним, то між ними утворюється асоціативний зв'язок і повторна поява якогонебудь з елементів цього зв'язку обов'язково викликає у свідомості представлення всіх її елементів.

Таким чином, необхідною і достатньою підставою для утворення зв'язку між двома враженнями асоціанізм вважає одночасність появи їх у свідомості. Тому завдання глибшого вивчення механізмів запам'ятовування перед асоціаністами взагалі не виникало і вони обмежилися характеристикою зовнішніх умов, необхідних для виникнення “одночасних вражень”. Усе різноманіття таких умов було зведено до наступних трьох типів: а) просторово-часова суміжність відповідних об'єктів; б) їх подібність; в) їх відмінність або протилежність.

Залежно від умов, необхідних для їхнього утворення, асоціації поділяють на три типи:

- асоціації за суміжністю;
- асоціації за схожістю;
- асоціації за контрастом.

Асоціація за *суміжністю* – це відображення у психіці людини зв'язків між предметами та явищами, які йдуть одні за одними у часі (суміжність у часі) або перебувають поряд у просторі (суміжність у просторі). Асоціації за суміжністю виникають під час згадування подій, свідком яких була людина, у разі зачування навчального матеріалу тощо.

Асоціація за *схожістю* наявна тоді, коли у психіці відображено зв'язки між предметами, схожими між собою в певному аспекті (помилкове сприйняття незнайомої людини як знайомої).

Асоціація за *контрастом* утворюється під час відображення у психіці людини предметів і явищ об'єктивної дійсності, пов'язаних

між собою протилежними ознаками (високий – низький, швидкий – повільний, веселий – сумний тощо).

Особливим різновидом асоціацій є породжені потребами пізнавальної діяльності і життя людини *причинно-наслідкові* асоціації, які відображають не лише збіг подразників у часі та просторі, їхню схожість і відмінність, а й причинні залежності між ними. Причинно-наслідкові асоціації є базовими щодо міркувань і логічних побудов.

Саме поняття асоціації міцно закріпилось у психології, хоча його зміст надалі був істотно переосмислений і поглиблений. Запамятовування – це скріплення нового із вже наявним в досвіді. Операція скріплення стає повністю очевидною, коли нам вдається поелементно розвернути подальший процес пам'яті, тобто відтворення якогонебудь матеріалу.

Для розуміння причинної зумовленості пам'яті важливого значення набуває поняття підкріплення. Підкріплення – це досягнення безпосередньої мети дії індивіда, або стимул, що мотивує дію, це збіг знову утвореного зв'язку з досягненням мети дії, а якщо зв'язок збігся з досягненням мети, він залишився й закріпився.

Фізіологічне розуміння підкріплення співвіднесене з психологічними поняттями мети дії. Це пункт об'єднання фізіологічного та психологічного аналізу механізмів пам'яті. Запамятовування того, “що було”, не мало б сенсу, якби його не можна було використовувати для того, “що буде”.

Вважаємо, що способи організації навчально-пізнавальної діяльності студентів варто доповнити такими, що мають спрямування на розвиток асоціативного підґрунтя у процесі пізнання. Згідно з теорією рекомбінації у процесі пізнавального творчого мисленнєвого пошуку особистість по-новому моделює і комбінує старі образи, набуті з допомогою відчуттів, сприймань [7:1]. Ця робота здійснюється шляхом спроб і помилок. Для мозку людини властива складна аналітико-синтезуюча діяльність, у процесі якої утворюються нові тимчасові нервові зв'язки на основі наявних, тобто відбувається перегрупування асоціацій.

Поняття асоціативної пам'яті дуже багатогранне. Ним користуються такі дослідники, як Alberta Turner, Raijmakers, Shiffrin та ін.

Психологи радять використовувати асоціації з метою розвитку пам'яті [5]. Важливу роль у запам'ятовуванні та відтворенні матеріалу, на їх думку, грає римування слів. У такому випадку слова, які запам'яталися раніше, римуються з іншими, новими, тобто використовуються як стрижневі. Як зазначає Alberta Turner, здатність написати вірші така ж універсальна як і можливість використовувати будь-яку іншу форму вербальної комунікації, і її можна навчитися. Науковець досліджує важливість вільних асоціацій при написанні поезії.

Суть методу асоціацій, за словами В.Н. Івановського, – відображення в діяльності свідомості процесів, які відбуваються у нервовій системі. Закони асоціації – умова будь-якого пізнання. Це первинні, базові фони пізнавальної діяльності. Асоціативність, за словами вченого, є передвісником пізнання. За словами Юма, в асоціаціях є своєрідне притяжіння, яке приводить у світ свідомість. “Митцеві властиве мислення образами. Образ не виникає раптово, він пояснюється усіма своїми гранями у процесі творчої діяльності, коли авторові щастить відтворити не тільки об'єктивний зміст життя, але й висловити свої почуття й думки про нього” [3:35].

Асоціативність, крім своєї художньої дії, насиченої емоційності, значно активізує мислення, збагачує наше знання про світ. Легкість та розкутість асоціювання забезпечує фантазування – створення нових образів людей, предметів, подій та явищ. Про важливість цієї якості для художника слова писав І. Франко, підкреслюючи, що творчості справжнього майстра притаманна інтенсивна асоціативність і домінування складних асоціацій, котрі пов'язують явища далекі, несумісні, а то й протилежні. Характер асоціацій у художній творчості письменника відбиває рівень його інтелекту, освіти, культури та естетичних уподобань.

Асоціативний експеримент дає можливість побудувати семантичну структуру слова (семантичне поле), віддзеркалює об'єктивно існуючі в когнітивній структурі мовця семантичні зв'язки слів, чим допомагає відтворити концептуальну картину світу тієї чи іншої особи.

Френсіс Гальтон, англійський психолог та антрополог, який у 1879 році вперше поставив асоціативний експеримент, написав, що асоціації показують суть людської думки з точністю і достименністю [2:11]. Виявлена здатність вільних асоціацій свідчити про зв'язки між уявленнями привернула увагу психологів, які почали проводити

експерименти з різними групами учасників, з метою вивчити співвідношення конкретних уявлень й абстрактних понять у дорослих і дітей. Вагомий внесок у розробку асоціативного експерименту внесли В. Вузд, К. Юнг, Т. Ціген, А. Тумб, К. Марбе (закон залежності частоти відповідей і тривалості часу асоціацій Тумба і Марбе) та ін.

Асоціативний експеримент набув великого значення, він став ключем у пошуку глибинної моделі зв'язків та відношень, які формуються в людини через мислення й мовлення, відтворюючи когнітивну організацію багатостороннього досвіду особистості через асоціативні зв'язки слів.

Лінгвіст Н.Уфимцева виокремлює такі типи асоціативного зв'язку, як синтагматичний, парадигматичний, словотвірний. Професор В.В. Волков типи асоціацій розподіляє на формальні (фонетичні, графічні) і семантичні (понятійні, тематичні, парадигматичні, синтагматичні). Крім цього, він подає такі різновиди асоціативних реакцій як метамовні й атипові. Ш.Смирнова виокремлює асоціації, що носять культурологічний характер. Р.В. Алімпієва виділяє оцінювальні асоціації й розподіляє їх на фізіологічні та психологічні. А психологічні у свою чергу на емоційні, прагматичні й сенсорні.

Беручи до уваги всі попередні дослідження, І.М. Заярна дійшла висновку, що буде доцільним проаналізувати асоціації за такою схемою: формальні зв'язки (фонетичні, морфологічні), семантичні зв'язки (понятійні, парадигматичні, синтагматичні, словотвірні), культурно-детерміновані, атипові. Крім цього, науковець досліджує оцінювальні асоціації, виділяючи їх фізіологічні та психологічні різновиди. Перша схема пов'язана з дослідженням інтелекту студентів, їхньої ментальності, друга – з психічними процесами, що відбуваються в емоційній та сенсорній сферах діяльності. Розподіл асоціацій за поданими схемами дозволив зробити деякі висновки: в асоціаціях студентів вищих навчальних закладів домінують синтагматичний та понятійний типи зв'язку. По-перше, синтагматичний: life – perfect; mother – native person; child – next generation. По-друге, понятійний: life – happiness, satisfaction, joy; home – love, warmth, peace, family. Найвні прагматичні асоціації: tree – family tree, family – prolongation, mother – friend, support, help, advice, communication, quarred. Парадигматичних асоціацій небагато: sorrow – depression, separation – disappointment, pain. Кількість словотворчих (perfect, perfection), атипових (city – haughty),

культурно-дотермінованих (city – lion, home – East or west home is best) та сенсорних асоціацій (life – happiness, satisfaction) теж невелика.

Результати І.М. Заярної доводять, що одиницями зберігання інформації про пізнання навколишнього світу є поняття та ознаки, за якими людина встановлює зв'язки між ними.

Під час впровадження методу асоціацій проявляється принцип індивідуального навчання, оскільки у кожного свої асоціації, пов'язані з багатьма (гендерними, віковими та іншими) факторами. Саме цей метод може активізувати процеси мислення й допомогти засвоїти велику кількість нових слів під час вивчення іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баліна К.Н. Художній твір крізь призму асоціацій / К.Н. Баліна // Актуальні проблеми науково-методичного забезпечення викладання зарубіжної літератури в навчальних закладах України : зб. матеріалів конф. ; за ред. Ю.І. Ковбасенка. – К. : Грамота, 2001. – С. 9-14.
2. Борзенко С.Г. Текстова діяльність : когнітивні стратегії : [монографія] / С.Г. Борзенко. – Львів : Сполом, 2008. – 171 с.
3. Гуляев Н.А. Терия литературы в связи с проблемами эстетики / Н.А. Гуляев, А.Н. Богданов, Л.Г. Юдкевич. – М. : Высш. школа, 1970. – 85 с.
4. Дубравська Д.М. Основи психології : навч. посібник / Д.М. Дубравський. – Львів : Світ, 2001. – 280 с.
5. Ивановский В.Н. Ассоциационизм психологический и гносеологический [историко-критическое исследование] / В.Н. Ивановский. – К. : Вищ. школа, 1999. – 227 с.
6. Павлов И.П. Рефлекс свободы / И.П. Павлов. – СПб. : Питер, 2001. – 432 с.
7. Платонов К.К. Занимательная психология / К.К. Платонов. – СПб. : Питер, 1997. – 284 с.
8. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политизат, 1990. – 494 с.
9. Фролов А.А. Нейронные модели ассоциативной памяти / А.А. Фролов, И.П. Муравьев. – М. : Наука, 1987. – 159 с.
10. Turner A. Fifty Contemporary Poets / A. Turner. – New York : Longman, 1977.

УДК 81'243:378.147.091.39.

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ УСНОГО ПОСЛІДОВНОГО ДВОСТОРОННЬОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Світлична О.Р. (Дніпропетровськ)

У статті аналізуються результати експерименту з навчання майбутніх перекладачів усного послідовного двостороннього перекладу у фінансовій та банківській галузях. З цією метою автор розглядає наступні аспекти: визначення критеріїв оцінювання усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу, підготовка і проведення експерименту, опис, аналіз та інтерпретація його результатів.

Ключові слова: критерії оцінювання, методичний експеримент, перекладацька помилка, повнота перекладу, темп мовлення.

Светличная Е.Р. Результаты экспериментальной проверки эффективности методики обучения будущих переводчиков устному последовательному двустороннему профессионально ориентированному переводу. В статье анализируются результаты эксперимента по обучению будущих переводчиков устному последовательному двустороннему переводу в финансовой и банковской сферах. С этой целью автор рассматривает следующие аспекты: определение критериев оценивания устного последовательного двустороннего профессионально ориентированного перевода, подготовка и проведение эксперимента, описание, анализ и интерпретация его результатов.

Ключевые слова: критерии оценивания, методический эксперимент, переводческая ошибка, полнота перевода, темп речи.

Svitlychna H. Experimental Check Results of the Effectiveness of Methods of Teaching Future Interpreters Two Side Consecutive Discourse Interpreting.

The article focuses on the analysis of results of experimental teaching future interpreters two side consecutive interpreting in financial and banking fields. The author considers the following aspects: evaluation criteria for two side consecutive discourse interpretation, preparation and conduct of the experiment, description, analysis and interpretation of the results.

Key words: evaluation criteria, methodical experiment, interpreter's mistake, completeness of interpreting, speech pace.

У результаті проведеного нами аналізу методичної літератури стосовно питань навчання усного професійно орієнтованого перекладу, а також посібників і підручників, які використовуються для навчання усного перекладу, ми дійшли висновку, що науково обгрунтована методика навчання усного послідовного двостороннього перекладу в банківській і фінансовій галузях фактично не розроблена в нашій країні, що ставить під знак питання якість підготовки перекладачів у цій професійній сфері, незважаючи на те, що існує соціальне замовлення на фахівців у цій галузі, що складає *актуальність* нашого дослідження.

Необхідно також відзначити, що у низці досліджень існують окремі вправи, націлені на підготовку в галузі усного професійно орієнтованого перекладу, але одним з основних недоліків цих вправ є недостатня орієнтованість на послідовне формування понятійних навичок предмета спеціалізації (як ми вже згадували в іншій нашій роботі, одним з основних параметрів підготовки перекладачів, який необхідно поліпшувати, за результатами досліджень Департаменту усного перекладу й організації конференцій при Раді Європи (DG Interpretation), є саме поглиблення розуміння перекладачами предмета їх спеціалізації для поліпшення якості перекладу). Крім того, як ми вже відзначали, згідно з результатами дослідження Департаменту усного перекладу й організації конференцій при Раді Європи (DG Interpretation), ще одним важливим параметром, який впливає на якість усного перекладу, але, на жаль, на нашу думку, не враховуються в існуючих системах вправ для підготовки перекладачів, є вироблення невербальних презентаційних навичок (наприклад, жести, міміка, візуальний контакт із аудиторією) і просодичних навичок (таких, як темп, інтонація, наголос).

У ході підготовки експерименту нами було сформульовано *гіпотезу*: для ефективного формування навичок й умінь для здійснення усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу вважаємо за доцільне використовувати для навчання студентів запроповану й обгрунтовану нами систему вправ з певною послідовністю їх виконання – поетапно, відповідно до принципів діяльнісного підходу та з урахуванням особливостей ретикулярної активуючої функції мозку для досягнення максимально високого рівня автоматизму дій.

У ході розвідувального експерименту ми ставили перед собою наступні завдання:

- перевірити, наскільки послідовність вправ, що запропонована в системі вправ для навчання усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу, яка заснована на принципах діяльнісного підходу й результатах нейрофізіологічних досліджень, впливає на ефективність підготовки майбутніх перекладачів у даній професійній галузі й формування, розвитку та удосконалення в них навичок і умінь для виконання усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу;

- визначити час для впровадження запропонованої системи вправ у навчальний процес;

- внести корективи в розроблену систему вправ відповідно до результатів розвідувального експерименту.

Розвідувальний експеримент проводився на базі Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля в першому семестрі 2010/2011 навчального року в ході природного навчального процесу на заняттях з практики усного перекладу за участю студентів-магістрантів чотирьох груп п'ятого курсу кафедри англійської філології й перекладу, з яких дві групи були експериментальними, а дві – контрольними.

До неварійованих умов розвідувального експерименту ми віднесли:

- склад учасників експериментального навчання;

- приблизно однаковий рівень підготовки студентів в експериментальних групах;

- реалізацію розвідувального експерименту в усіх групах тим самим викладачем, який є автором методики;

- кількість годин на практичні заняття й самостійну роботу студентів;

- критерії оцінювання якості виконання усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу;

- тривалість експериментального навчання;

- зміст вправ, що увійшли до складу нашої системи вправ для навчання усного послідовного двостороннього перекладу у фінансовій і банківській галузях.

Варійованою умовою розвідувального експерименту була послідовність виконання студентами вправ для навчання усного

послідовного двостороннього перекладу у фінансовій і банківській галузях на кожному етапі навчання.

Оптимальна, на наш погляд, послідовність виконання вправ на кожному етапі навчання заснована на діяльнісному підході до навчання усного послідовного двостороннього перекладу у фінансовій і банківській галузях, і була врахована в процесі проведення основного експерименту.

Перед початком експерименту ми визначили його основну *мету*: перевірка ефективності розробленої методики навчання усного послідовного двостороннього перекладу у фінансовій і банківській галузях шляхом зіставлення результатів двох варіантів системи вправ для навчання майбутніх перекладачів усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу.

Для того, щоб вирішити найважливіше завдання нашого дослідження – встановити й довести ефективність запропонованої методики, насамперед необхідно було визначити критерії оцінювання якості виконання усного двостороннього професійно орієнтованого перекладу.

У розробленій *типології помилок* ми виділяємо наступні групи:

- системні (сміслові помилки – невмотивовані додавання, заміна (викривлення), опущення на лексичному й лексико-граматичному рівні, у тому числі невірна передача власних імен, невірна передача іноземних слів, порушення при передачі специфічного виду цифрових даних);

- релятивні (неточна передача актуального членування, порушення зв'язності й логічності висловлювання);

- нормативно-узуальні (порушення у передачі функціонально-стильових і жанрових особливостей тексту оригіналу, калькування оригіналу, повтори, що викликають порушення узусу й норм МП, у тому числі граматичні порушення норм МП, порушення правил сполучуваності, помилкове використання синонімів, тощо);

- термінологічні (пов'язані з непрофесійним, неадекватним використанням спеціальної термінології, порушенням коректності узуального, професійно-термінологічного вживання спеціальних слів, неможливість дати описове тлумачення специфічних понять, некоректне вживання термінів, що веде до непорозуміння й порушення змісту висловлення через недостатнє розуміння предмету перекладацької спеціалізації);

- презентаційні (невербальні (міміка, жести, візуальний контакт) і просодичні (темп мовлення, акцент, інтегральні характеристики)).

При цьому, ми вважаємо за доцільне використовувати систему штрафних балів відповідно до розробленої нами типології перекладацьких помилок.

Експеримент складався з декількох етапів, а саме: проведення передекспериментального зрізу з метою встановлення рівня сформованості умінь усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу; вступна бесіда з учасниками експерименту для обґрунтування процесу та змісту його проведення; здійснення експерименту; проведення післяекспериментального зрізу для виявлення рівня сформованості умінь усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу; проведення аналізу результатів експерименту.

Для порівняння рівня підготовки учасників контрольних та експериментальних груп перед початком експерименту було проведено передекспериментальний зріз. У зв'язку з тим, що нам треба було визначити рівень сформованості у студентів умінь усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу в фінансовій та банківській галузях, матеріалом для оцінювання слугував предметно орієнтований текст (інтерв'ю) для послідовного двостороннього перекладу, який імітує реальну обстановку бесіди із спеціалістом за тематикою перекладу. Результати передекспериментального зрізу продемонстрували, що студенти недостатньо володіють необхідними вміннями для виконання усного послідовного двостороннього перекладу у фінансовій та банківській галузях.

Як показали результати, рівень сформованості умінь усного послідовного двостороннього перекладу у фінансовій та банківській галузях приблизно однаковий у всіх чотирьох груп, тому ми вибрали дві контрольні (ПР-06-1 (К), ПР-06-3 (К)) і дві експериментальні групи (ПР-06-2 (Е), ПР-06-4 (Е)).

Перший етап навчання – (етап усвідомлення) складався із трьох фаз. Основною метою цього етапу було поглиблення знань предмету спеціалізації, крім того, на етапі усвідомлення відбувалося накопичення термінології за тематикою спеціалізації, символів УПС, засвоєння кліше, розширення місткості пам'яті, відпрацювання механізмів (прогнозування, компресії, декомпресії, уваги, пам'яті), навичок та

умінь (трансформації, перефразу), які забезпечують виконання усного послідовного двостороннього професійно орієнтованого перекладу. Виконання вправ було націлене як на відпрацювання окремих навичок, умінь та удосконалення роботи механізмів, так і на їх комплексну взаємодію. При цьому, з кожною наступною фазою відбувався перехід з рівня слова на рівень словосполучення, з рівня словосполучення на рівень речення, з рівня речення на рівень тексту, таким чином, рівень складності виконання вправ поступово підвищувався.

Другий етап (удосконалення) складався з двох фаз. Перша фаза включала в себе групу вправ на подальший розвиток місткості пам'яті на більш складному рівні (переключення з цифрового на літерний код на рівні розгорнутих речень, вправа “снігова куля” на основі монологічного висловлювання або речень, які поступово збільшуються за рахунок додавання все більшої кількості квантів інформації), групу вправ на розвиток умінь компресії, антиципації та перефразу, які носили більш практичний, ніж аналітичний характер (переклад за допомогою компресії запропонованих речень, заповнення пропущеної інформації у процесі перекладу, переклад речень декількома варіантами з використанням запропонованої структури), вправи на розвиток комплексу умінь (вправа на виконання тлумачення термінів, понять та ін. зі зворотним перекладом), групу вправ на удосконалення умінь УПС з шифруванням і розшифровкою на рівні окремих речень з використанням вертикально-горизонтальної системи запису. Усі вправи першої фази навчання були орієнтовані на виконання двостороннього перекладу, тому, як продемонстрували результати проміжного контролю, це сприяло розвитку уміння переключатися з мови на мову.

Друга фаза етапу удосконалення була присвячена виробленню презентаційних умінь, необхідних для перекладача, таких як уміння логічної та зв'язної побудови структури висловлювання, уміння підтримувати візуальний контакт з аудиторією, уміння переконливо говорити, поводитися на людях, контролювати свої жести та міміку. Крім того, студенти відпрацьовували такі просодичні уміння, необхідні для ефективної презентації, як темп говоріння, дикція, правильний логічний та фразовий наголос. Вправи другого етапу склалися з ехоповтору (вправа на імітацію вимови, дикції, наголосу та темпу говоріння носіїв мови) та рольових ігор, імітуючих реальну ситуацію роботи перекладача (конференції, інтерв'ю, переговори, семінари, тощо).

Третій етап (автоматизації) складався з трьох фаз, перша з яких була націлена на максимальну автоматизацію умінь УПС на рівні текстів з переключенням з однієї мови на іншу, умінь виділяти ключову інформацію (кванти) та точно передавати її у перекладі за допомогою виконання вправ на усний та письмовий реферативний переклад, а також на автоматизацію умінь перекладу-переказу по черзі, подальше розширення місткості пам'яті завдяки перекладу великих інформаційних повідомлень, насичених прецизійною інформацією.

Друга фаза складалася із вправ на прогнозування, в яких студентам пропонувалося продовжити висловлювання, або закінчити текст, зробити запис та виконати переклад. Таким чином відбувалося відпрацювання не тільки механізму антиципації, а й уміння послідовного двостороннього перекладу і поглиблення фонових знань студентів. Далі відпрацьовувалися вправи на виконання ехоперекладу та двоступеневого перекладу, які були націлені на максимальну автоматизацію уміння переключатися з мови на мову, та вимагали певного уміння працювати у команді.

Третя фаза складалася з вправ на виконання діяльності, якої ми навчали – усного послідовного двостороннього перекладу у фінансовій та банківській галузі. Переклад виконувався у середньому та прискореному темпі (у режимі скорочених пауз), з використанням УПС та тлумаченням спеціальної термінології у процесі перекладу за вимогами викладача.

Розглянемо середні показники пред- та післяекспериментальних зрізів контрольних та експериментальних груп (табл. 1):

Таблиця 1

Порівняльна таблиця середніх показників пред- та післяекспериментальних зрізів контрольних та експериментальних груп (за В.Н. Беспальком)

Групи	Середній коефіцієнт навченості		Приріст
	Передекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз	
ПР-06-1(К)	0,62	0,82	0,20
ПР-06-2(Е)	0,60	0,93	0,33
ПР-06-3(К)	0,61	0,81	0,20
ПР-06-4(Е)	0,62	0,94	0,32

Як ми бачимо, середні значення показників післяекспериментального зрізу в експериментальних групах з використанням запропонованої системи вправ з урахуванням оптимальної послідовності їх виконання вище, ніж аналогічні показники контрольних груп.

Для того, щоб довести це припущення з точки зору математичної достовірності, нами було застосовано метод кутового перетворення Фішера (критерій ϕ^*) [6]. Для більшої наочності ми побудували “ось значущості” (статистичної достовірності даних нашого дослідження за кутовим перетворенням Фішера (критерій ϕ^*)) і довели, що отримане емпіричне значення $\phi^* = 2,92$ і знаходиться у зоні значущості.

Таким чином, можна вважати, що ми математично довели більшу ефективність системи вправ з визначеною послідовністю виконання вправ, яка базувалася на принципах діяльнісного підходу та нейрофізіологічних досліджень ретикулярної функції мозку, та її перевагу у порівнянні з традиційною методикою навчання, яка не передбачає визначеної послідовності.

Аналіз результатів післяекспериментального зрізу загалом продемонстрував сформованість умінь усного послідовного двостороннього перекладу у фінансовій та банківській галузях, а також суттєвий приріст навичок та умінь учасників експерименту, що підтверджує ефективність розробленої системи вправ з урахуванням послідовності їх виконання, що повністю підтверджує робочу гіпотезу.

Отже, результати експерименту дали нам можливість дійти висновків, важливих для нашого дослідження, а саме:

1) визначена послідовність виконання вправ у системі, яка заснована на принципах діяльнісного підходу та нейрофізіологічних досліджень ретикулярної функції мозку, впливає на рівень підготовки майбутніх перекладачів та забезпечує системне значне поліпшення навичок та умінь, необхідних для виконання усного послідовного двостороннього перекладу у фінансовій та банківській галузях;

2) запропонована система вправ з визначеною послідовністю у їх виконанні є достатньо ефективною для навчання майбутніх перекладачів усного послідовного двостороннього перекладу у фінансовій та банківській галузях тому, що забезпечує суттєвий приріст якості навичок та умінь, необхідних для здійснення діяльності, якої ми навчаємо;

3) статистична обробка даних експерименту свідчить про те, що середні результати післяекспериментального навчання

перевищують показники передекспериментального зрізу за усіма якісними параметрами (системними, релятивними, нормативно-узуальними, термінологічними, просодичними, невербальними).

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика : [учеб. пособие по уст. и письм. переводу для переводчиков и преподавателей] / И.С. Алексеева. – СПб. : Союз, 2005. – 288 с.
2. Барковский В.В. Теория вероятностей та математична статистика / В.В. Барковский, Н.В. Барковська, О.К. Лопатін. – К. : СУЛ, 2002. – 448 с. – (Сер. “Математичні науки”).
3. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В.П. Беспалько // Сов. педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.
4. Білуха М.Т. Методологія наукових досліджень : [підручник] / М.Т. Білуха. – К. : АБУ, 2002. – 480 с.
5. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков : [спецкурс] / П.Б. Гурвич. – Владимир : Владимир. гос. пед. ин-т им. П. -И. Лебедева-Полянского, 1980. – 104 с.
6. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : ООО “Речь”, 2002. – 350 с.
7. Brown J.D. Understanding Research in Second Language Learning : a teacher’s guide to statistics & research design / J.D. Brown. – Cambridge : CUP, 1993. – 219 p.

УДК 811.161.1’243’271.1:376-054.62

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕНСИВНИХ МЕТОДИК ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГУ

Скляренко О.А. (Харків)

У статті розглянуто можливості використання інтенсивних методів у навчанні іноземних студентів професійного діалогу російською мовою.

Ключові слова: інтенсивний метод, інтенсифікація навчання, іноземні студенти, професійний діалог.

Скляренко О.А. Использование интенсивных методик при обучении иностранных студентов профессиональному диалогу. В статье рассмотрены возможности использования интенсивных методов в обучении иностранных студентов профессиональному диалогу на русском языке.

Ключевые слова: интенсивный метод, интенсификация обучения, иностранные студенты, профессиональный диалог.

Sklyarenko A.A. The Use of Intensive Methods in Teaching a Professional Dialogue to Foreign Students. The article deals with opportunities to use intensive methods in teaching a professional dialogue in Russian.

Key words: intensive method, intensification of learning, foreign students, professional dialogue.

Медичні факультети ВНЗ України останнім часом активно впроваджують практику навчання іноземних студентів англійською мовою. Така практика вносить певні корективи і у викладання російської мови як іноземної. У такої категорії студентів російська мова не є мовою навчання. Але, не зважаючи на це, вона залишається мовою професійного і повсякденного спілкування. Без знання російської мови стає неможливим діалог “лікар-хворий”, “лікар-лікар” під час проходження клінічної практики.

Нагальна потреба удосконалення мовної підготовки майбутніх медиків робить **актуальним** дослідження інтенсифікації цього процесу. У цій статті ми вирішили звернутися до існуючих розробок у сфері інтенсивних методик навчання російської мови, щоб з'ясувати, які з них можуть допомогти у навчанні студентів-медиків професійного діалогу. **Мета** нашої статті – з'ясувати, які прийоми інтенсивних методів можливо застосувати у навчанні професійного діалогу студентів-медиків.

Спочатку слід розібратися з термінологією, яка використовується у статті. Коли ми вживаємо термін “інтенсивні методи”, тоді стає зрозуміло, що існують й “неінтенсивні”. Це вносить певний негатив у розуміння традиційних методів: навіщо навчати “екстенсивно”, якщо можна “інтенсивно”? Але існує два плани цих термінів: психологічний та методичний. З точки зору психології, справді, є позитивна оцінка інтенсивних методів. Але, з методичного боку, традиційні та інтенсивні методи виступають рівноправними. Перевага кожному з методів надається, зважаючи на форми, умови та мету навчання. Для навчання

іноземних студентів-медиків професійного діалогу російською мовою, на нашу думку, мають комбінуватися прийоми інтенсивних та традиційних методик.

Важливо зрозуміти й значення терміну “інтенсифікація навчального процесу”. Інтенсифікація – це діяльність, скерована на підвищення рівня інтенсивності. Джерелом інтенсифікації є вдосконалення ні одного, будь-якого компонента навчання, а вдосконалення самого процесу навчання у всіх його аспектах.

У методиці інтенсивне навчання є специфічною системою, яка відрізняється від традиційних методів викладання іноземних мов. Під інтенсивним розуміють навчання іноземної мови, яке скероване на оволодіння, здебільшого, усним мовленням. Таке навчання спирається на незвичні для традиційних методів психологічні резерви особистості, а також керування соціально-психологічними процесами взаємодії у групі та спеціальну систему спілкування викладача зі студентами та студентів між собою.

У російській методиці проблемам інтенсивного навчання присвячено роботи Г.А. Китайгородської, Л.Ш. Гегечкорі, Т.І. Капітонової, В.В. Петрусинського, А.М. Щукіна, Л.В. Мельникової та інших науковців. У групі інтенсивних методів можна виділити: суггестопедичний метод навчання (Г. Лозанов), метод активізації резервних можливостей особистості (Г.А. Китайгородська), емоційно-смысловий метод (І.Ю. Шехтер), інтенсивний метод навчання усного мовлення дорослих учнів (Л.Ш. Гегечкорі), суггестопедичний інтегральний метод прискореного навчання дорослих (В.В. Петрусинський), курс російської мовленнєвої поведінки (А.А. Акішина), ритмопедія (І.М. Бурденюк), гіпнопедія (А.М. Свядоц та ін.), релаксопедія (І.Є. Шварц).

Попередній аналіз названих методів призвів до висновку, що варто зупинитися детальніше на характеристиках суггестопедичного методу і методу активізації резервних можливостей особистості та спробувати виявити властивості, які б дозволили реалізувати завдання навчання іноземних студентів професійного діалогічного мовлення.

Суггестопедичний метод виник у Болгарії у 60-х роках. Його засновником є Г. Лозанов. “Суггестопедія – це розділ суггестології, присвячений питанням практичної, теоретичної та експериментальної розробки проблем навчання в педагогіці. А саме навчання – це

універсальна форма психічного відображення, за якої шляхом несвідомих механізмів утворюється “налаштування” для розкриття резервів особистості” (переклад наш – О.С.) [2:160]. Г.Лозанов виділяє такі засоби навіювання: 1) складні засоби навіювання (авторитет, інфантилізація); 2) елементарні засоби навіювання (концертна псевдопасивність, двоплановість, інтонація, ритм) [2:163].

Основа авторитета – фізіологічний механізм домінанти, відкритий видатним фізіологом О.О. Ухтомським: “...фізіологічний механізм домінанти функціонує, коли в певних структурах мозку утворюється джерело максимального збудження, при цьому домінантне джерело набуває підвищеної працездатності і процес запам’ятовування стає більш ефективним. Учень може засвоювати значно більший обсяг інформації, ніж в звичайних умовах. Виникає ефект гіпермнезії, або надзапам’ятовування” (переклад наш – О.С.) цит. за [2:164]. Крім того, Г. Лозанов розробив дидактичні ігри, в яких учні виконують різноманітні рольові дії, що дозволяє знімати сильне гальмування, яке виникає у дорослих через невпевненість, коли вони намагаються розмовляти іноземною мовою. Такі рольові ігри виступають засобом інфантилізації (у значенні сугестивного прийому, що сприяє створенню в навчальній групі атмосфери взаємної довіри, що звільняє від напруги внаслідок опори на риси характеру і поведінку, властиву дитячому віку).

Творчий підхід у суггестопедичній методиці застосовано до механізму активного відпочинку. Під час “концертного сеансу” спостерігається парадоксальний феномен: надзасвоєння та надрезультативність навчально-творчих процесів при ефекті не втоми, а відпочинку. Ця псевдопасивність пов’язана з авторитетом та інфантилізацією.

Важливою умовою створення сугестивної атмосфери є фактор двоплановості, який включає елементи мистецтва, які об’єднані в єдину систему: музикальний супровід, інтонаційне оформлення тексту й артистизм педагога, ритм, ігрова атмосфера. Всі ці механізми реалізують три головні принципи суггестопедії: 1) радість та ненапруженість; 2) єдність (свідоме – підсвідоме); 3) сугестивний взаємозв’язок (авторитет – інфантилізація);

Цей метод передбачає таку модель навчання: “1) дешифрування – знайомство з новим матеріалом; 2) активний сеанс – читання викладачем нового тексту; 3) концертний сеанс – повторне читання

викладачем тексту на фоні музичного супроводу; 4) розробка навчальних матеріалів за допомогою сугестивних етюдів; 5) “спектакль” – драматизація тексту, а також тестування” [3:179].

Основні методичні принципи сугестивного методу такі: 1) безпосереднє увімкнення в мову; 2) система сугестивно стимулюючих етюдів; 3) розширений програмний матеріал. Це значно інтенсифікує заняття. Наприклад, етюди завжди мають ситуативний характер і практичне спрямування. В ситуації навчання мови студентів ВНЗ спрямування етюдів має бути професійним. Позитивною рисою цього методу є єдність безпосередньо імітативного та свідомого підходів, скерована на творчу активність, використання мови-посередника (в нашому випадку – англійської мови). Саме тому цей метод може бути використаний у навчанні студентів-медиків англійської форми навчання професійного діалогу російською мовою.

Важливими для нас характеристиками методу є: 1) активізація студентів; 2) мобілізація прихованих психологічних резервів особистості; 3) підвищена увага до організації педагогічного спілкування на заняттях; 4) перехід навчання іншомовного спілкування з формального в особистісний план. Але деякі прийоми сугестивного методу не можуть бути реалізовані в умовах масового навчання, бо це вимагає спеціально обладнаних приміщень (музичний супровід, атмосфера відпочинку і т. д.). Саме тому можливість застосування методу в умовах університетської аудиторії обмежена, але вищезазначені прийоми методу дозволяють інтенсифікувати процес навчання професійного діалогу.

Наступний метод, до якого ми звертаємося – метод активізації резервних можливостей особистості, розроблений Г.А. Китайгородською на основі концепції Г. Лозанова. Окрім оволодіння комплексом мовленнєвих умінь та навичок, необхідних для майбутньої мовленнєвої діяльності учнів, тут передбачається оволодіння мовним матеріалом, як основою вищезгаданих умінь та навичок. Саме це важливо для навчання нашого контингенту професійного діалогу. Мовний матеріал має бути відібраний відповідно до комунікативних потреб студентів.

Принциповими теоретичними положеннями методу є: 1) створення певних взаємовідносин у колективі учнів та організація керованого мовленнєвого спілкування; 2) етапно-концентрична організація

навчального процесу (від формування мовленнєвих навичок та вмій елементарного рівня – через систематизацію засвоєного матеріалу в результаті виконання тренувальних та мовленнєвих вправ – до формування творчих вмій ситуативного висловлювання на новому матеріалі в умовах, які наближені до реального спілкування); 3) глобальне використання всіх засобів впливу на психіку учня; 4) усного випередження; 5) індивідуального навчання через групове; б) взаємодія рольових та особистісних елементів у навчанні.

Зміст даного методу може бути актуалізований саме у процесі навчання професійного діалогу. У навчанні студентів-медиків можуть бути використані такі принципи:

- принцип особистісного спілкування;
- принцип рольової організації навчального матеріалу та навчального процесу;
- принцип колективної взаємодії;
- принцип поліфункціональності вправ;
- принцип сконцентрованості навчального матеріалу;

Метод активізації резервних можливостей особистості допомагає за короткий строк оволодіти мовою, як засобом спілкування у межах певних тем і ситуацій, які становлять практичний інтерес для студентів, що забезпечує мотиваційний бік навчання. Позитивним моментом є прагнення до диференціації цілей навчання для формування різних видів мовленнєвої діяльності, а не тільки для усного спілкування.

Таким чином, ми можемо виділити основні характеристики суггестопедичного та методу активізації резервних можливостей особистості, які є актуальними для навчання іноземних студентів професійного усного спілкування: 1) максимальна організація студентів у процесі навчання; 2) мобілізація прихованих психологічних резервів особистості, що сприяє збільшенню засвоєного матеріалу; 3) глобальне використання усіх засобів впливу на особистість студента (опора не тільки на зорове і слухове сприйняття, але й на підсвідомі джерела сприйняття). Інтенсивні методи відрізняються від традиційних видом організації й проведення занять: підвищеною увагою до різноманітних видів педагогічного спілкування, соціально-психологічним кліматом у групі, створенням навчальної мотивації.

Аналізуючи ефективність інтенсивних методів, науковці відзначають, що їх використання дозволяє формувати й активізувати

мовленнєві вміння та навички за короткий строк у межах обмеженого кола тем і ситуацій, які обираються в зв'язку з потребами студентів, що забезпечує високу мотивацію навчання.

Поряд із перевагами у інтенсивних методів є свої недоліки та невирішені питання: сконцентрованість на мовленнєвій діяльності призводить до браку уваги роботі з мовним матеріалом. Це, звичайно, вимагає введення до системи занять тренувальних вправ та граматичних роз'яснень (характерних для традиційних методів, таких як перекладний метод, свідомо-практичний метод та ін.).

Таким чином, використання виділених у статті прийомів інтенсифікації у навчанні студентів-медиків професійного діалогу має відбуватися у поєднанні з використанням прийомів традиційних методів, таких як перекладний метод (принцип одночасного навчання усного мовлення, читання та письма, принцип розмежування активного і пасивного мовного матеріалу), комбінований метод (практична направленість навчання, взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності з урахуванням специфіки кожного з них). Це забезпечить здобуття необхідних знань для професійного спілкування студентів під час проходження практики у лікарні.

Основним напрямом подальших розробок у зазначеній галузі вважаємо створення методичних моделей навчання конкретних стратегій професійного діалогічного мовлення і наповнення таких моделей термінологічними, лексичними одиницями та спеціальними граматичними конструкціями відповідно до комунікативних потреб іноземних студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Капитонова Т.И. Современные методы обучения русскому языку иностранцев / Т.И. Капитонова, А.Н. Щукин. – М. : Рус. яз., 1987. – 230 с.
3. Капитонова Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.М. Щукин. – М. : Рус. яз. 2008. – 312 с.
4. Китайгородская Г.А. Научно-методическое пособие для преподавателей : (интенсив. курс) / Г.А. Китайгородская. – Изд-во Моск. гос. ун-та, 1979. – 128 с.

5. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного изучения иностранных языков / Г.А. Китайгородская. – Изд-во Моск. гос. ун-та, 1986. – 176 с.

УДК 811.111: 378.091.26

ТЕСТУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

*Тучина Н.В., канд. пед. наук,
Каминін І.М., канд. філол. наук (Харків)*

Стаття розглядає проблему розвитку професійно-педагогічної компетенції студентів мовних ВНЗ у тестуванні. Особлива увага приділяється шляхам ознайомлення з різними тестовими форматами і способам формування практичних навичок обґрунтованого вибору, оцінювання і укладання тестових завдань.

Ключові слова: тестові технології, типи тестових завдань, метод навчання через виконання.

Тучина Н.В., Каминин И.Н. Тестирование как составляющая подготовки будущих учителей английского языка. Статья рассматривает проблему развития профессионально-педагогической компетенции студентов языковых ВУЗов в тестировании. Особое внимание уделяется путям ознакомления с разными тестовыми форматами и способам формирования практических навыков обоснованного выбора, оценивания и создания тестовых заданий.

Ключевые слова: тестовые технологии, типы тестовых заданий, метод обучения через выполнение.

Tuchina N.V., Kamynin I.N. Testing in the System of Training Future Teachers of English. The article deals with the problem of developing linguistic university students' professional and pedagogical competence in testing. Much attention is paid to the ways of reviewing different test formats and developing practical skills of justified selection, evaluation and creation of tests.

Key words: test technologies, types of test tasks, learning through doing.

Оцінювання знань, умінь і навичок за допомогою різноманітних тестів набуває у світі все більших масштабів. Тестологія виділилася

© Тучина Н.В., Каминін І.М., 2011

як окрема галузь серед педагогічних наук. Використання новітніх педагогічних технологій, тестів у тому числі, забезпечує діагностичне, підсумкове та поточне оцінювання в середній та вищій школі. Вже декілька років застосовується обов'язкове зовнішнє незалежне оцінювання при вступі до вищих навчальних закладів. Широке використання тестування як методу педагогічної діагностики зумовлено його об'єктивністю, технологічністю, придатністю для застосування в масовому обстеженні та іншими перевагами. Тестування досліджується вже давно, що відбилося в працях багатьох науковців, але переважна їх більшість присвячується питанням організації тестового контролю у середній загальноосвітній школі (О.П. Петрашук 1999, L. Cheng 2006 та ін.) [2; 9] та в рамках міжнародних сертифікаційних іспитів (G. Fulcher 2003, L. Taylor 2007 та ін.) [11; 13]. Аналіз наявних методичних джерел дозволив нам установити, що в тестології розроблено загальні принципи тестування (L.F. Bachman, A.S. Palmer 2000 та ін.) [7], виділено етапи його організації та окреслено типові об'єкти тестового контролю (И.А. Цатурова, С.Р. Балуйан 2004, А. Hughes 1989) [4; 12], визначено фактори, які впливають на трудність виконання тестових завдань (С.Ж. Веір 2003) [14], наведено приклади стимулів, які можливо використовувати у тестових завданнях (G. Fulcher 2003, А. Hughes 1989) [11; 12], описано типові критерії оцінювання й принципи укладання шкал (А. Браун 2007, G. Fulcher 2003) [8; 11].

Незважаючи на наявність значної кількості наукових праць з цієї проблеми, подальшого дослідження потребують питання навчання майбутніх вчителів іноземних мов методиці відбору і використання тестових завдань у практиці викладання. Сучасний вчитель має бути обізнаний у тестових технологіях і методиці їх використання у навчально-виховному процесі для підвищення його ефективності та успішної підготовки учнів до проходження зовнішнього незалежного оцінювання. Усе це зумовлює **актуальність** і необхідність підготовки студентів педагогічних ВНЗ до застосування тестування. Але слід зазначити, що на відміну від міжнародної практики, в Україні поки що не ведеться підготовка тестологів у системі вищої освіти або в інститутах безперервної освіти. Загальні питання тестології розглядаються в курсах педагогіки, методики викладання іноземних мов, проте за браком часу у студентів не можна повністю сформулювати

психолого-педагогічну і методичну компетенцію [1] тільки на цих заняттях, достатньо розвинути вміння, необхідні для створення та використання тестового інструментарію в конкретній галузі знань.

Одним із шляхів підвищення усвідомлення значущості тестування є систематичне застосування тестового контролю на заняттях із практичного курсу іноземної мови, під час яких студенти накопичують досвід виконання різних типів тестових завдань і самостійно переконаються у перевагах та недоліках такого інструменту контролю. Вони також набувають уявлення про можливості використання тестів для формування груп із відносно однаковим рівнем мовленнєвої компетенції, організації поточного й підсумкового контролю (тематичного, модульного, семестрового). Безпосередньо через практику навчання і контролю формується уявлення про їх нерозривний зв'язок, про вплив тестових технологій на навчальний процес, про можливості тестових завдань для розвитку мовних та мовленнєвих компетенцій [3]. Це також сприяє розумінню того, що переклад не є єдино можливим дійовим засобом контролю, а є тільки одним із великого арсеналу засобів, які можуть використовуватися у майбутній практиці студентів.

Досвід виконання тестів, спостереження студентів та їх самоаналіз виявляються недостатніми для ґрунтовної підготовки студентів до розробки та аналізу тестів із свого предмету та їх використання у процесі навчання. Необхідна систематизація та теоретичне узагальнення набутого досвіду, оволодіння термінологічним апаратом тестології, ознайомлення з технологічним циклом розроблення тесту [10].

З метою вивчення світової та вітчизняної практики тестування, уникнення помилок під час підготовки, розробки та проведення тестів вже сім років майбутнім спеціалістам і магістрам у ХНПУ імені Г.С. Сковороди викладається курс "Основи тестології". Курс спрямований не стільки на підготовку розробників тестів, скільки на озброєння майбутніх вчителів тими знаннями, вміннями і навичками, які дозволять їм робити усвідомлений вибір тестових завдань, ефективно використовувати їх у навчанні і підготовці учнів до успішного виконання тестів.

Після закінчення курсу студенти мають уміти визначити тип поданих тестових завдань і використовувати на практиці тестові завдання різних форм; свідомо вибирати тестові завдання залежно

від мети контролю, віку та рівня комунікативної іншомовної компетенції учнів; проводити тестування у педагогічному процесі та інтерпретувати його результати; аналізувати тестові завдання зовнішнього незалежного оцінювання випускників загальноосвітніх навчальних закладів з англійської мови та пропонувати рекомендації щодо підготовки учнів до виконання цих завдань.

Курс передбачає проведення лекційних і практичних занять та самостійну роботу студентів.

Лекційні заняття присвячені ознайомленню з основними поняттями тестології, взаємозалежністю методики навчання і методики тестування, основними вимогами до тестових завдань, типами тестів та їх характеристиками, форматами тестових завдань, технологією розробки завдань різних форм [5; 6].

На лекційних заняттях використовуються інтерактивні методи, студенти залучаються до дискусії, заохочуються до аргументації власних думок з опорою на свій досвід тощо. Розроблені схеми та таблиці допомагають студентам усвідомити ієрархію структур та встановити причинно-наслідкові зв'язки. Наприклад, наведена таблиця ілюструє взаємозв'язок між підходами до навчання та підходами до організації тестування. Вона також уточнює залежність типів завдань та методів оцінювання від поглядів на природу мови, які домінували у певний період (Див. табл. 1).

На практичних заняттях обговорюються особливості тестування чотирьох видів мовленнєвої діяльності, проводиться аналіз основних типів тестових завдань, з'ясовуються можливості їх застосування відповідно до мети і програми навчання і характеристик тих, хто навчається. Семінари поєднують обговорення теоретичних питань (на основі лекційного матеріалу та самостійного опрацювання робіт провідних тестологів), виконання практичних завдань для ознайомлення з тестовими форматами і засвоєння термінології тестування.

Таблиця 1

Teaching approaches vs approaches to testing

Approach to testing	Teaching approach	View on language	Main test focus	Marking	Usual test format
Intuitive/pre-scientific (up to 1940s)	Grammar-translation method	Language as a system of rules	Knowledge of grammar and translation skills	Subjective judgment by the teacher who had no special training in testing and marking	Translation, writing essays, grammar analysis, dictation
Scientific (1950s-1960s)	Audio-lingual method	Structuralism	Mastery of separate language elements (grammar, vocabulary, phonology), no context, separate skills	Objective, rise of testing experts	Multiple choice, close test

Під час практичних занять застосовується метод “навчання через виконання”, тобто, аналіз завдань здійснюється у тому ж самому форматі, який аналізується (множинний вибір, клоуз-тест тощо). Наприклад:

Recommendations for writing and administration of Cloze Tests

Read the text below and think of the word which best fits each space. There is an example at the beginning (0).

Traditional Cloze Test

As usual, in a traditional cloze test wordsare...(0) deleted systematically. First, the length of the interval(1) the missing words should be decided on. For(2), do we want to delete every fifth or(3) eighth word in the text? We decide on(4) suitable number, usually between 5 to 12 and(5) strictly to this number, regardless of whether a(6) word is unfamiliar or even whether it's a....(7) name. Thus the interval will always be the(8). The best intervals are 5-7 words. In order(9) make a cloze test reliable, it is important(10) have a minimum number of blanks, usually 40(11) 50.

Важливим також є те, що студенти під керівництвом викладача формують критерії оцінювання і вибору тестових завдань, привчаються до систематичного виявлення як позитивних сторін, так і обмежень кожного виду тестових завдань. Студенти самостійно доводять висновку, що немає гарних та поганих видів завдань, а є такі, які більше підходять до перевірки рівня компетенції в тому чи іншому виді мовленнєвої діяльності.

В ході аналізу прикладів завдань викладач привертає увагу студентів до наявних неточностей у формулюванні інструкцій, розташуванні матеріалу, до помилок у текстах завдань тощо. Обговорюються причини появи цих помилок (недотримання принципів укладання завдань певного типу, порушення соціокультурних норм, перевірка фонових знань замість перевірки мовленнєвих навичок та вмій і т. ін.). Наприклад:

According to the text, Kyiv is the capital of Ukraine
and stands on the river....
A. Nile B. Amazon C. Dnieper D. Mississippi

Поступово студенти самостійно починають знаходити, аналізувати помилки та пропонувати шляхи їх виправлення.

Моделювання реальної педагогічної ситуації забезпечується шляхом використання в якості навчального матеріалу прикладів із реальних вітчизняних та міжнародно визнаних тестів. Особлива увага приділяється тим видам завдань, які застосовуються в зовнішньому незалежному оцінюванні, у деталях вивчається специфікація тесту з іноземної мови і система оцінювання кожного завдання. Така методика проведення практичних занять сприяє формуванню у студентів умінь осмисленого та методично виправданого застосування тестів.

Оволодіння термінологією відбувається за допомогою тестових завдань на встановлення відповідності (логічні пари): термін – дефініція, термін – його еквівалент у перекладі та завдань на заповнення пропусків. Наприклад:

Match the definitions below with the correct term from the box. There are more terms than you need.

informal assessment validity discrete point test summative assessment
indirect test format rubric practicality formative assessment item
washback effect evaluation reliability integrative test

1.	The influence of tests on the teaching and learning leading up to the assessment.	
2.	System for observation and collection of data about students' performance under normal classroom conditions.	
3.	A test that tests language in context and several things at one time.	
4.	The extent to which a test measures what it is supposed to measure and nothing else.	
5.	A type of assessment that aims to measure students' performance at the end of a period of study.	
6.	A test that measures abilities which underlie the skills we are interested in.	
7.	The extent to which the test is consistent in its results.	

Збагаченню термінологічного словника студентів сприяє і робота з першоджерелами. Самостійна робота студентів передбачає критичний аналіз рекомендованих теоретичних джерел, виконання відповідних практичних завдань, написання рефератів із запропонованих тем і укладання та презентацію власних тестових завдань до обраних тем шкільного курсу іноземної мови.

Заліковий модуль з курсу завершується виконанням проєктів з аналізу та розробки власних тестових завдань і їх презентацією.

Анкетування студентів, випускників та викладачів факультету іноземної філології ХНПУ імені Г.С. Сковороди надає підстав для висновку про корисність курсу "Основи тестології" для майбутніх вчителів іноземних мов.

Перспективу нашого дослідження вбачаємо в удосконаленні курсу за рахунок ознайомлення студентів з комп'ютерним тестуванням, а також проведенні обстежень щодо застосування тестування у роботі молодих вчителів міста і області.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності у майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.

- наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В.В. Баркасі. – Одеса, 2004. – 20 с.
2. Петрашук О.П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі : [монографія] / О.П. Петрашук. – К. : Видав. центр КДЛУ, 1999. – 261 с.
3. Українська О.О. Методика тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів у говорінні французькою мовою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія і методика навчання: романські мови" / О.О. Українська. – К., 2009. – 24 с.
4. Цатурова И.А. Тестирование устной коммуникации / И.А. Цатурова, С.Р. Балуйн. – М. : Высш. школа, 2004. – 127 с.
5. Alderson Ch. Language Test Construction and Evaluation / Ch. Alderson, C. Clapham, D. Wall. – Cambridge : Cambridge Un-ty Press, 1995. – 374 p.
6. Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing / L. Bachman. – Oxford : Oxford Un-ty Press, 1990. – 408 p.
7. Bachman L.F. Language Testing in Practice / L.F. Bachman, A.S. Palmer. – Hong Kong : Oxford Un-ty Press, 2000. – 377 p.
8. Brown A. Interviewer style and candidate performance in the IELTS oral interview / A. Brown, K. Hill // IELTS Collected Papers. Studies in Language Testing [edited by L. Taylor, P. Falvey ; series editors M. Milanovic, C. Weir]. – № 19. – Cambridge : Cambridge Un-ty Press, 2007. – P. 37-62.
9. Cheng L. Description and Examination of National Matriculation English Test / L. Cheng, L. Qi // Language Assessment Quarterly. – 2006. – № 3(1). – Lawrence Erlbaum Associates, Inc. – P. 53-70.
10. Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge : Cambridge Un-ty Press, 2001. – 260 p.
11. Fulcher G. Testing Second Language Speaking / G. Fulcher. – Edinburgh : Longman, 2003. – 288 p.
12. Hughes A. Testing for Language Teachers / A. Hughes. – Cambridge : Cambridge Un-ty Press, 1989. – 170 p.
13. Taylor L. The impact of the joint-funded research studies on the IELTS Speaking Module / Lynda Taylor // IELTS Collected Papers. Studies in Language Testing [edited by L. Taylor, P. Falvey ; series editors M. Milanovic, C. Weir]. – 2007. – № 19. – Cambridge : Cambridge Un-ty Press. – P. 185-194.
14. Weir C. J. Language testing and validation / C. J. Weir. – London : Cambridge Un-ty Press, 2003. – 154 p.

УДК 81'243:376-054.62(477)

КОНЦЕПЦІЯ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМЦІВ У ВНЗ УКРАЇНИ

*Ушакова Н.І., докт. пед. наук,
Дубичинський В.В., докт. філол. наук,
Тростинська О.М., канд. філол. наук (Харків)*

Статтю присвячено розробці основних складників концепції мовної підготовки іноземців у ВНЗ України відповідно до основних положень Державної концепції мовної освіти і міжнародних рівнів володіння іноземною мовою.

Ключові слова: концепція мовної підготовки, іноземці, вищі навчальні заклади.

Ушакова Н.И., Дубичинский В.В., Тростинская О.Н. Концепция языковой подготовки иностранцев в вузах Украины. Стаття посвящена разработке основных составляющих концепции языковой подготовки иностранцев в вузах Украины в соответствии с основными положениями Государственной концепции языкового образования и международными уровнями владения иностранным языком.

Ключевые слова: концепция языковой подготовки, иностранцы, высшие учебные заведения.

Ushakova N.I., Dubichinskiy V.V., Trostynska O.M. The Conception of Foreign Students' Language Training at Ukrainian High School Institutions. The article is devoted to the elaboration of the main components of the Conception of foreign students' Language training at Ukrainian high school institutions in correspondence with the State conception of the Language education and the Common European Framework of Reference.

Key words: conception of language training, foreigners, high school institutions.

Інтеграція та глобалізація інформаційних і культурних процесів зумовлюють потреби модернізації освітньої системи України за всіма напрямками, що вимагає розроблення концептуальних засад у кожному з них. Навчання іноземних студентів є одним з таких напрямів, важливим чинником становлення української держави як рівноправного партнера у створенні світового освітнього простору.

© Ушакова Н.И., Дубичинский В.В., Тростинская О.Н., 2011

Як визнають науковці, “відповідність мовної ситуації та мовної компетенції стратегічним цілям національного та державного розвитку забезпечується державною мовною політикою. Досягнення повної такої відповідності в Україні залишається, якщо вірити більшості відомих нам оцінок, справою майбутнього, проте практична діяльність з концептуального осмислення цього майбутнього та з його наближення мала б розпочатись вже сьогодні” [11:24]. У річичі загальнодержавних завдань розробка методологічних і науково-методичних засад мовної підготовки іноземців є **актуальною** науковою проблемою.

Метою даної статті є створення концепції мовної підготовки іноземців, що є невід’ємним складником державної Концепції мовної освіти та ґрунтується на основних положеннях Конституції України, законах України “Про освіту”, Державній національній програмі “Освіта: Україна ХХІ століття”, Європейській хартії регіональних мов або мов меншин, Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти.

Особливість сучасного стану у викладанні іноземцям мови навчання (української/російської залежно від соціокультурного оточення та вибору студента) полягає у докорінній зміні методичної і навіть методологічної парадигми мовної освіти. Загальну мету освіти науковці формулюють як формування людини моральної, Homo moralis [9], а вивчення мови є засобом отримання професійної освіти і розвитку особистості, що може вести діалог культур. Українська/російська мова для іноземців є не тільки навчальним предметом, а й освітньою дисципліною, засобом всебічного розвитку упродовж життя та провідником майбутніх фахівців у їх становленні як професійних особистостей. Для іноземців, що навчаються в українських ВНЗ англійською, німецькою або іншими іноземними мовами, українська/російська мова є мовою соціокультурного оточення й обов’язково викладається з метою формування вмінь міжкультурної комунікації. Це робить розроблення концепції мовної підготовки базовим складником вдосконалення навчання іноземців.

Концепція визначає мету та завдання, структуру, принципи та зміст, умови реалізації мовної підготовки різних категорій іноземців, що навчаються в українських ВНЗ.

Важливим чинником ефективної мовної підготовки іноземців є вільний вибір мови навчання. Дотримання цього постулату є наріжним

каменем демократизації та гуманізації мовної освіти. Концепція повинна мати інваріантний характер і бути основою формування методичної системи мовної підготовки незалежно від конкретної мови навчання.

Мовна підготовка іноземних студентів, магістрантів, аспірантів, стажистів повинна урахувати їхні потреби в отриманні якісної освіти, що сприятиме подальшому особистісному зростанню, а також підвищенню престижу українських вищих навчальних закладів, української системи освіти.

Мета мовної підготовки іноземних громадян полягає у забезпеченні їхніх комунікативних потреб у різних сферах спілкування: науковій (для отримання конкурентоспроможної підготовки за обраним фахом), суспільно-політичній і соціально-культурній (для належної адаптації та повноцінного орієнтування в новому соціально-культурному середовищі, особистісного культурного розвитку), побутовій (для задоволення потреб повсякденного життя), а також для виховання гармонійної особистості, що здатна до міжкультурного діалогу.

Відповідно до вибору іноземців, освітніх можливостей українських ВНЗ і мови соціокультурного оточення в певному регіоні мовою отримання вищої освіти, або мовою навчання, можуть бути українська, російська, англійська, німецька мови тощо. ВНЗ повинні забезпечити навчання іноземних студентів мовою, визначеною умовами контракту.

Реалізація мети передбачає рішення таких завдань:

- вивчення комунікативних потреб різних категорій іноземців;
- засвоєння іноземцями мовних і мовленнєвих знань, формування вмінь і навичок комунікативно доцільно користуватися засобами мови в комунікативно значущих ситуаціях спілкування;
- становлення гуманістичного світогляду, формування вмінь міжкультурного спілкування, виховання толерантного ставлення до представників інших культур та релігійних переконань;
- виховання поваги до українського народу, української культури;
- формування вмінь критичного осмислення соціальних проблем, усвідомлення життєвих цінностей;
- формування вмінь і навичок самостійної навчальної діяльності, вмінь навчатися вчитися, вдосконалювати когнітивно-операційний компонент мовленнєвої діяльності як засіб усебічного розвитку особистості.

Результатом оволодіння іноземцями мовою навчання повинна стати особистісна багатомовність, у складі якої українська/російська мова відіграватиме роль рівноправного засобу особистісного професійного і культурного розвитку.

Першочерговим завданням є визначення структури мовної підготовки іноземців в українських ВНЗ.

Мовна підготовка іноземців відповідає основним етапам навчально-виховного процесу і має таку структуру: **початковий етап** (підготовчий факультет для іноземних студентів або початкова мовна підготовка іноземних магістрантів, стажистів, аспірантів), **поглиблений** (основний) етап підготовки іноземних студентів (I – III курси навчання у ВНЗ), **завершальний** етап (IV курс ВНЗ – останній рік навчання на рівень бакалавра і V курс навчання – магістратура).

Мовна підготовка іноземців розглядається як єдність трьох складників: мовної (мета – комунікативна компетентність), загальнонаукової (мета – загальнонаукова / професійна компетентність), адаптаційної (мета – адаптованість до реалій і завдань життєдіяльності в іншомовному середовищі). Головними чинниками організації мовної підготовки є освітній стандарт, система навчальних програм і система засобів навчання.

Освітній стандарт у мовній підготовці іноземців визначений наявними програмами з української та російської мов як іноземних, затвердженими та рекомендованими Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України [3, 6, 7, 10]. Програми розроблено відповідно до комунікативних потреб різних категорій іноземних громадян, що отримують вищу освіту в українських ВНЗ.

Необхідність оптимізації навчання іноземців мови вимагає співвіднесення існуючих програм з української / російської мови із загальноєвропейськими компетенціями володіння іноземними мовами Common European Framework of Reference – CEFR [4].

За системою CEFR знання та вміння розподілено на три категорії, кожна з яких має три рівні. Для кожного рівня описано вимоги до володіння кожним із видів мовленнєвої діяльності.

Система рівнів CEFR може бути запроваджена у практику діяльності ВНЗ України наступним чином.

Європейська система тестування CEFR

Break-through	Waystage	Threshold	Vantage	Effective Operational Proficiency	Mastery
Level A1	Level A2	Level B1	Level B2	Level C1	Level C2

Рівні мовної підготовки іноземців в українських ВНЗ

Перший семестр, перший концентр підготовчого факультету (елементарний рівень)	Перший семестр, другий концентр підготовчого факультету (базовий рівень)	Другий семестр підготовчого факультету	бакалаври-нефілологи	бакалаври-філологи, аспіранти-нефілологи	магістри-філологи, аспіранти-філологи
A1	A2	B1	B2	C1	C2

Необхідною умовою прийому до українського вищого навчального закладу слід уважати володіння іноземцями мовою не нижче рівня **B1**, що має бути перевірено під час вступного тестування з відповідної мови за всіма видами мовленнєвої діяльності. Іноземці, що за результатами вступного тестування володіють українською/російською мовою на рівні **B2**, згідно з загальними навчальними планами вивчають навчальну дисципліну “Українська мова за професійним спрямуванням” за окремими спеціальними програмами для іноземців.

Оволодіння іноземними студентами, магістрантами, аспірантами мовою навчання (українською/російською) регулюється загальнодидактичними і лінгводидактичними принципами, які забезпечують формування гармонійної вторинної мовної особистості.

Мовна підготовка іноземних громадян ґрунтується на **загальнодидактичних** принципах гуманізму, людиноцентризму, єдності навчання, особистісного розвитку й виховання, науковості, системності та послідовності, усвідомленості й доступності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, диференціації та індивідуалізації, міжкультурного діалогу, застосування різних форм навчальної діяльності, реалізації міжпредметних зв'язків та ін.

Обов'язковою вимогою реалізації завдань мовної освіти іноземців є дотримання **лінгводидактичних** принципів комунікативності, урахування комунікативних потреб, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, етапності та концентричності в поданні мовного матеріалу, його комплексної та ситуативно-тематичної організації, функціональності відбору мовного матеріалу, вивчення лексики та морфології на синтаксичній основі, опори на висловлювання і текст як основні одиниці навчання, урахування рідної мови.

Зміст мовної підготовки іноземців, що навчаються в українських ВНЗ, поєднує три взаємопов'язані складники, які для навчання мови іноземців мають свої особливості. Зміст визначається відповідно до комунікативних потреб іноземців, тому може варіюватись залежно від етапу, рівня і профілю навчання.

Мовний змістовий складник містить основні мовні одиниці, поняття, факти, закономірності, що забезпечують обсяг знань, оптимальний для формування мовленнєвих умінь і навичок іноземних студентів відповідно до завдань мовної підготовки. Ці знання є основою формування вторинної мовної особистості, правильного уявлення про мовну картину світу, структуру мови й оволодіння літературним мовленням відповідно до комунікативних потреб кожної категорії іноземців. Важлива роль відводиться роботі над формуванням інформаційної культури студентів засобами мови, що вивчається і є мовою отримання вищої освіти.

Мовленнєвий змістовий складник визначає зміст роботи, скерованої на формування комунікативної компетентності іноземців та реалізацію вторинної мовної особистості, що, у свою чергу, передбачає гармонійний розвиток умінь в основних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі). Це вміння сприймати та розуміти усне й писемне мовлення, самостійно створювати усні й письмові, діалогічні та монологічні висловлювання різних типів, стилів, жанрів мовлення в різних сферах спілкування, насамперед навчально-професійній, користуватися різними видами слухання та читання, вести діалог у ситуаціях спілкування з додержанням вимог мовленнєвого етикету, правильно й комунікативно доцільно висловлювати свої думки, аналізувати тексти, оцінювати та вдосконалювати власну мовленнєву діяльність.

Соціокультурний змістовий складник скерований на формування соціокультурної компетентності, яка створюється під час знайомства іноземців з особливостями культури України та мовленнєвої поведінки носіїв мови в різних комунікативних ситуаціях, що передбачає розвиток умінь і навичок використовувати ці знання у процесі спілкування. Культура країни розглядається як невід'ємний компонент змісту навчання, оскільки знання лише одиниць мови та способів їх функціонування в мовленні недостатні для оволодіння мовою як засобом спілкування. Реалізація цього складника забезпечує міжкультурну комунікацію, у якій іноземний студент є повноправним носієм культурної інформації і стає учасником „діалогу культур”.

Необхідними умовами реалізації Концепції мовної підготовки іноземців ми вважаємо такі заходи:

- Проведення державою ефективної мовної політики, що забезпечить дієву реалізацію стратегії мовної освіти, стійку увагу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України до мовної підготовки іноземців.
- Консолідація зусиль науковців, педагогів, що мають бути спрямовані на розв'язання актуальних завдань сучасної гуманітарної та технічної підготовки іноземців.
- Створення науково-методичної комісії з мовної підготовки іноземців (НМКМП) при Міністерстві, яка буде опікуватися мовним складником навчання іноземних громадян в Україні; створення сайту цієї комісії, де буде представлено всі основні документи щодо освіти іноземців.
- Уведення до НМКМП представників провідних кафедр класичних, педагогічних і технічних університетів, відповідних відділів Національної академії наук України, Національної академії педагогічних наук України, які могли б проводити експертну оцінку підручників, посібників, методичних указівок, словників, впроваджувати новітні технології у навчання, координувати діяльність вищих навчальних закладів щодо питань мовної освіти іноземних громадян у ВНЗ України.
- Оновлення державного стандарту сучасної мовної підготовки іноземних громадян, що дасть змогу підняти мовну освіту на якісно новий рівень, забезпечить кожному студентові достатнє володіння

державною та/або російською мовою, закладе підґрунтя для опанування мови спеціальності.

- Упровадження перспективних освітніх технологій – особистісно зорієнтованих інформаційних технологій саморозвитку, партнерської співпраці; поєднання новітніх наукових досліджень із практичною діяльністю.

- Удосконалення діагностичних засобів відповідно до змісту нової Концепції для визначення рівнів володіння українською та/або російською мовою відповідно до Європейської системи оцінювання, а також виявлення умов, які позитивно впливають на кінцеві результати та засвоєння мови спеціальності.

- Удосконалення змісту мовної освіти у вищих навчальних закладах, складовою частиною якого має стати формування особистості викладача української / російської мови як іноземної, здатного впроваджувати новітні ефективні технології опанування іноземцями мови навчання та соціокультурного спілкування, мовлення та культури України.

- Неухильне дотримання затвердженого МОНМС України наказу №260 від 04.04.2006 року щодо обсягу навчальних годин для вивчення мови навчання (української / російської) іноземними студентами, магістрантами й аспірантами, та Додатку до нього:

- о **Початковий етап навчання** (для досягнення іноземцями рівнів володіння мовою **A1, A2, B1**) забезпечується на підготовчому факультеті (відділенні) для іноземних громадян згідно з навчальним планом підготовчого факультету для іноземних громадян [4, 5], затвердженим МОН України 21 грудня 1999 року в обсязі від 720 до 838 годин залежно від профілю навчання.

- о **Поглиблений (основний) та завершальний етапи навчання** (для досягнення іноземцями рівня володіння мовою **B2** (не-філологи), **C1** (філологи)):

- о Нефілологи – 702 години – 7 семестрів (державний іспит у 7 семестрі);
- о Філологи – 1330 годин – 8 семестрів (державний іспит у 8 семестрі);
- о Магістранти-філологи – 162 години (6 годин x 18 тижнів в першому семестрі, 6 годин x 9 тижнів у другому семестрі), державний іспит.

- о Аспіранти – 140 годин (4 години X 35 тижнів, 2 семестри, кандидатський іспит).
 - о Години для вивчення української / російської мови виділяються за рахунок годин, передбачених навчальними планами для вивчення українськими студентами дисциплін гуманітарного та соціально-економічного напрямку, дисциплін вільного вибору та військової підготовки.
 - Уведення обов'язкової навчальної дисципліни “Українська / російська мова” для студентів-іноземців, які навчаються у ВНЗ англійською, німецькою та іншими іноземними мовами, загальним обсягом 702 години з державним іспитом у 7 семестрі.
 - Вивчення іноземними громадянами, що здобули освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра поза Україною та продовжують навчання в Україні з метою отримання рівня магістра, української/російської мови в такому обсязі:
 - о початкова підготовка (підготовчий факультет) – 700 годин (20 годин x 35 тижнів), іспит;
 - о магістратура (5 курс) – 350 годин (10 годин x 35 тижнів), іспит.
 - Вивчення іноземними громадянами, які здобули вищу освіту та одержали освітньо-кваліфікаційний рівень магістра поза Україною і продовжують навчання в аспірантурі, української / російської мови в обсязі:
 - о перший рік (підготовчий факультет) – 700 годин (20 годин x 35 тижнів), іспит;
 - о другий рік – 350 годин (10 годин x 35 тижнів), залік;
 - о третій рік – 210 годин (6 годин x 35 тижнів), кандидатський іспит.
 - Забезпечення іноземних громадян викладанням та необхідною навчальною та науково-методичною літературою мовою, яка зазначена у контракті (українською, російською, англійською, німецькою тощо).
 - Обмеження кількості іноземних студентів, які опановують українську/російську мову і здобувають освіту на денному відділенні, до 12 осіб у групі, а на заочному відділенні – до 15 осіб у групі.
- Ефективна реалізація Концепції мовної підготовки іноземців передбачає системний підхід: оновлення стандартів мовної освіти, навчально-методичної літератури, упровадження новітніх інформаційних технологій, удосконалення професійної майстерності викладачів,

планомірне та цілеспрямоване керування мовною освітою, залучення громадських організацій до розв'язання проблем формування мовної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Освіта в пошуку нових стратегій мислення / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5-6.
2. Державна національна програма “Освіта: Україна ХХІ століття”. – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
3. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації / уклад.: Л.І. Дзюбенко, В.В. Дубичинський, С.А. Чезганов [та ін.] / за ред. О.Н. Тростинської, Н.І. Ушакової. – К. : НТУУ “КПІ”, 2009. – ЧЗ. – 52 с.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання докт. пед наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Локшина О.І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн-членів Європейського союзу / О.І. Локшина // Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. – 2007. – № 1 (54). – С. 131-142.
6. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян): Ч. 1. Українська мова. Основи економіки. Біологія. Основи економічної та соціальної географії світу / уклад.: Л.Г. Новицька, О.Ф. Гудзенко, М.І. Дудка [та ін.]. – К. : ІВЦ Вид-во “Політехніка”, 2003. – Ч. 1. – 56 с.
7. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян): Ч. 2. Фізика. Хімія. Математика. Основи інформатики та обчисл. техніки. Креслення. Історія України. Російська мова. Українська і зарубіжна література. Основи психології. Образотворче мистецтво / уклад.: Б.М. Андрущенко, Ю.М. Іваненко, Ю.О. Колтаков [та ін.]. – К. : ІВЦ Вид-во “Політехніка”, 2005. – С. 73-132.
8. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта. – 2002. – 26. – С. 2-4.
9. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) : метод. пособие для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб. : Златоуст, 2007. – 200 с.
10. Програма по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов высших учебных заведений Украины III–IV уровней аккредитации / Н.И. Нагайцева, Т.А. Снегурова, С.Н. Чернявская [и др.]. – Харьков, 2004. – 59 с.

11. Яковлева О. Мовна компетенція студентства та мовна ситуація в українських ВНЗ у контексті наближення України до європейського освітнього простору / О Яковлева // Вища освіта України. – 2010. – № 4. – С. 24-30.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ

Матеріали для опублікування приймаються від фахівців у галузі методики викладання мов у ВНЗ (української, російської та іноземних).

Мова публікацій: українська, російська (для іноземних авторів).

Правила оформлення рукописів:

- стаття подається українською мовою (іноземні громадяни можуть подавати російською) на диску CD-R (2 примірники) в редакторі Word для Windows версія 6.0, 7.0 без автоматичних переносів слів разом з двома паперовими примірниками тексту. **Обсяг статті:** 7–9 стор. для докторів та кандидатів наук; 5–7 стор. для аспірантів та викладачів;
- перед назвою статті у верхньому лівому куті вказується індекс УДК (шрифт 12);
- назва статті друкується в центрі великими літерами напівжирним шрифтом (шрифт 14) без крапки в кінці, під нею через два інтервали в центрі напівжирним курсивом (шрифт 14) прізвище й ініціали автора, після коми науковий ступінь та поряд у дужках назва міста (іноземні автори вказують також країну);
- після назви статті і прізвища автора через два інтервали друкуються анотації українською, російською й англійською мовами (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1), після кожної анотації з абзацу подаються ключові слова (не більше 5, словосполучення **Ключові слова** набирається з великої літери напівжирним шрифтом з двокрапкою, шрифт 12), інтервал між анотаціями 1,5; на початку кожної анотації подаються прізвище, ініціали автора та назва статті мовою анотації;
- текст статті друкується без автоматичних переносів слів, шрифт 14, інтервал 1,5, поля ліворуч, вгорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см, форматування за шириною сторінки, відступ абзацу – 1,2, чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);
- за положенням ВАК України від 01.2003 стаття повинна містити **обґрунтування теми, ступінь її розробки, актуальність, мету** аналізу, а наприкінці – **висновки та перспективи** дослідження (Бюлетень ВАК, № 1, 2003);
- якщо використані спеціальні шрифти, символи, ілюстрації, таблиці (у Word), їх додають окремими файлами;
- ілюстративний матеріал виділяється курсивом;
- посилання в тексті оформлюються квадратними дужками згідно з нумерацією списку використаної літератури, наприклад: [1: 35], де перший знак – порядковий номер за списком, а другий – номер цитованої сторінки;
- завершує публікацію Література (слово **ЛІТЕРАТУРА** друкується напівжирним шрифтом великими літерами без відступу від лівого поля),

нижче впідбір до тексту (шрифт 12, інтервал 1) подається занумерований перелік цитованих робіт в алфавітному порядку авторів і назв видань, оформлений відповідно до стандартів ВАК України (див. Бюлетень ВАК, № 3, 2008 або № 5, 2009); у переліку видань має бути джерело, яке було надруковано протягом останніх п'яти років; у разі необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу;

- підрядкові виноси не допускаються;
- сторінки рукопису в електронному варіанті не нумеруються, у роздрукованому варіанті нумеруються олівцем на звороті.

На окремому аркуші (файлі) подаються відомості про автора: прізвище, ім'я та по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи (повністю), контактний телефон, домашня та електронна адреса. Аспіранти та викладачі додають до рукопису дві рецензії (зовнішню та внутрішню). Разом із матеріалами просимо надсилати два конверти для листування. Усі зазначені матеріали подаються у файлі.

Подані матеріали не рецензуються і не повертаються.

Редакційна колегія залишає за собою право відхилити статті, що не відповідають усім зазначеним вимогам.

Дивись сайт: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik>

Редакційна колегія

Наукове видання
ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ
Випуск 19

Збірник наукових праць

Українською, російською та англійською мовами

Відповідальний за випуск
Технічний редактор

І.І. Черненко
Л.П. Зябченко

Підписано до друку 02.12.2011.
Папір офсетний. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 8,0. Обл.-вид. арк. 9,3.
Тираж 100 пр. Ціна договірна.

61077, Харків, пл. Свободи, 4,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Надруковано:
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
61077, Харків, пл. Свободи, 4
Тел.: 705-24-32

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.09.

